



ΑΝΝΑΣ ΙΑΚ. ΣΤΕΛΛΑ Α.Μ. 9982201300130

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ Γ. ΣΥΡΙΑΝΟΓΛΟΥ Α.Μ. 9982201300134

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων των παιδιών σε ανοιχτού και κλειστού τύπου εκπαιδευτικά λογισμικά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Μία Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Μαρία Σφυρόερα

Αθήνα, Ιούλιος 2017

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά την δραστηριοποίησή τους με ανοιχτού και κλειστού τύπου εκπαιδευτικά λογισμικά. Επιπλέον, διερευνάται το πώς διαμορφώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες των παιδιών. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας με 16 μαθητές. Αφού προηγήθηκε παρατήρηση του πλαισίου έρευνας πραγματοποιήθηκαν δύο διδακτικές παρεμβάσεις, όπου η καθεμία από τις οποίες βασιζόταν σε ένα ανοιχτού και ένα κλειστού τύπου εκπαιδευτικό λογισμικό. Κατόπιν, η ομιλία των παιδιών κατηγοριοποιήθηκε και αναλύθηκε σε δέκα είδη λόγου και σε κρίσιμα συμβάντα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά στις δραστηριότητες κλειστού και ανοιχτού κώδικα, είχαν διαφορές. Παρόλο που η παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να μην ήταν σε όλες τις περιπτώσεις η καταλληλότερη, στα ανοιχτού τύπου λογισμικά παρατηρήθηκαν ποιοτικότερες αλληλεπιδράσεις. Παράλληλα, τα παιδιά εξέφρασαν την αρέσκειά τους για τα ανοιχτά λογισμικά, κάτι που μας έδειξε τι τα ενδιαφέρει και κινητοποιεί. Εντούτοις, το βασικότερο πόρισμα είναι ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πλήρη γνώση και συνείδηση του ρόλου του, γιατί μέσω αυτού, καθορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως ένας ερευνητής του έργου του, που συνεχώς θα αυτό-αξιολογείται και θα επαναπροσδιορίζει το ρόλο του.

Abstract

Our research aimed to find out how the children would interact when they were occupied with educational softwares, which consist of either open or close type. We investigated how the teacher's interference could influence the lesson and the way of the children's work. The research carried out in a nursery school, located in the centre of Athens, with 16 pupils in class. In the beginning of our research we attended some lessons in class. We planned two lessons and each lesson had two activities. The first activity of each lesson included an open software and the second one, a close software. Afterwards, the children's talking classified and analyzed into ten talking categories and crucial occurrences. The survey data presented that the different softwares had differences. In the open softwares, the children had more qualitative interaction than the close ones, except from the kind of the teacher's interference. Moreover, the children expressed their preference about the softwares. Additionally, the most important finding is that the teacher has to internalize a deep knowledge of his role and to be very responsible in his field of work. Finally, it is crucial the teacher work as a researcher in his career and he should continuously access and change himself.

Εισαγωγή

Μπαίνοντας αθόρυβα και παρατηρώντας μια σχολική τάξη- οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας- μπορεί ο καθένας να διαπιστώσει ότι οι μαθητές μιλούν. Αλλού οι μαθητές συζητούν, αλλού μιλούν ήσυχα κάνοντας κάποια εργασία, αλλού μιλούν με γραπτά μηνύματα και αλλού μιλούν κρυφά. Το σίγουρο είναι ότι οι μαθητές μεταξύ τους μιλάνε, αλληλεπιδρούν· και πρέπει να το κάνουν.

Η διαφορά μεταξύ των περιστάσεων που αναφέρθηκαν είναι το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η αλληλεπίδρασή τους. Η σχολική αίθουσα αποτελεί πλαίσιο μάθησης που για να λειτουργήσει επιτυχώς είναι ανάγκη όλοι οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να επικοινωνήσουν, να μιλήσουν και να ακούσουν, να συνεργαστούν, προκειμένου να ανακαλύψουν τον κόσμο και την ίδια τη μάθηση.

Για να γίνει κάτι τέτοιο, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και τους μαθητές του, να διατηρεί ένα ρόλο συνεργατικής ανακάλυψης σε σχέση με αυτούς, ώστε μαζί να προσεγγίσουν και να συνδιαμορφώσουν τις γνώσεις τους, μαθαίνοντας μαζί και ο ένας από τον άλλο.

Όλες οι παραπάνω διατυπώσεις μας προκαλούν να σκεφτούμε πως θα μπορούσαν να προκύψουν στις σχολικές τάξεις τέτοιες συνθήκες. Ως εκ τούτου, αναδεικνύουν και τη σημασία δύο παραγόντων στην εκπαίδευση, της συνεργατικής μάθησης και της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης.

Σχετικά με την συνεργατική και ομαδική μάθηση, η οποία αλληλοσυμπληρώνεται εννοιολογικά με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε την αξία της για την ανακάλυψη και την ουσιαστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, τις γνωστικές συγκρούσεις και την επίλυση προβλημάτων από τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ότι αφορά την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που θα αναλυθεί εκτενώς στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας, αναφέρεται ότι αυτή αποτελεί εργαλείου εκπαιδευτικού που του επιτρέπει να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική του πρακτική. Η έρευνα δράσης με την

αξιολόγηση, τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, φορά στον εκπαιδευτικό έναν ευρυγώνιο φακό που του επιτρέπει να παρατηρεί τα πάντα.

Πάνω σε αυτές τις βάσεις στηρίχθηκε και η παρούσα προπτυχιακή ερευνητική εργασία. Από την αρχή του εγχειρήματος, στόχος ήταν η διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών σε ανοιχτά και κλειστά πλαίσια λογισμικών. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση(ΤΠΕ) στην ερευνητική διαδικασία αποτελεί επιλογή με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς είναι κάτι πολύ σύγχρονο, αλλά όχι κατ' ανάγκη αυτόνομα επιτυχημένο. Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν σε συνεργατικά και μη περιβάλλοντα, σε ανοιχτά και κλειστά πλαίσια. Η διερεύνηση των διαφορών των περιβαλλόντων αυτών υπήρξε πολύ ενδιαφέρουσα, ιδίως όταν διαπιστώθηκε ότι ένα λογισμικό που από μόνο του μπορεί να χαρακτηρίζεται ως κλειστού ή ανοικτού τύπου, αλλάζει και διαφοροποιείται αναλόγως με το ρόλο και τη στάση του εκπαιδευτικού, αναλόγως δηλαδή με το πώς αυτός εντάσσεται και υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παραδοχή αυτή μας οδήγησε η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης και κυρίως στην αυτοαξιολόγηση μας.

Στην πραγματικότητα, όλη η εργασία είναι μια πρωτόλεια προσπάθεια έρευνας στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφευχθούν λάθη τόσο μεθοδολογικά και πρακτικά ως προς την ερευνητική διαδικασία, όσο και κατά τη συγγραφή του θεωρητικού μέρους και την παρουσίασης του ερευνητικού. Ωστόσο, ζητούμε εκ των προτέρων συγγνώμη για τα τυχόν λάθη μας και τη συγκατάβαση των αναγνωστών για αυτά.

Στο σημείο αυτό, νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε θερμά την Κα Μαρία Σφυρόερα, επιβλέπουσα της εργασίας, για την πολύτιμη βοήθεια, τη στήριξη και την καθοδήγησή της, η εκπαιδευτική και ανοιχτή στάση της οποίας αποτελεί για μας πρότυπο εκπαιδευτικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς. Θέλουμε, ακόμα, να ευχαριστήσουμε τους μαθητές του νηπιαγωγείου που εκπονήθηκε η έρευνα αυτή για τη διάθεση και την ανταπόκρισή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχεδιάσαμε, και φυσικά την νηπιαγωγό για το χρόνο και το χώρο και την εμπιστοσύνη που μας διέθεσε στην τάξη της.

Στο τέλος της εισαγωγής αυτής επιθυμούμε να αναφέρουμε ότι η εκπόνηση της εργασίας αυτής μας βοήθησε ιδιαίτερα στη χάραξη της πορείας και της ταυτότητας μας ως εκπαιδευτικών. Εξάλλου, η συγγραφή και η ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας αποτέλεσε ένα ουσιαστικό και πολύ ενδιαφέρον κλείσιμο των προπτυχιακών μας σπουδών και μας έδωσε τροφή για μετέπειτα επιστημονική μελέτη και διερεύνηση σχετικά με την εκπαίδευση και κυρίως την ερευνητική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
1. Η ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	8
1.1. ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	8
1.2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	13
2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	15
3. Ο ΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	18
4. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ(ΤΠΕ)	23
4.1. ΤΠΕ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	23
4.2. ΤΠΕ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	24
4.3. ΤΠΕ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	24
4.4. ΤΠΕ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ.....	25
5. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ	28
5.1. ΤΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	28
5.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΩΝ.....	30
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.....	33
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	37
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	40
2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ:	40
2.2. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	42
3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΛΟΓΙΣΜΙΚΩΝ	43
3.1. ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ: ΑΕΡΟΣΤΑΤΟ- ΑΝΤΙΓΡΑΦΩ.....	43
3.2. ΧΡΗΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΜΗΧΑΝΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ WORD.....	44
3.3. ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ: BABYPEDIA- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ.....	45
3.4. ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ: PHOTO-STORY	46
4. 1^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	48
4.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:.....	48
4.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ,ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	49
5. 2^η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	87
5.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	88
5.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	89
6.ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	126
6.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΟΥΛΑ	126
6.2. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ.....	130
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	133

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:	136
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	138
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ.....	138
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	163

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη

Μέσα σε μία σχολική τάξη οτιδήποτε κι αν συμβαίνει, αναπόφευκτα υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση είναι δηλαδή δομικό στοιχείο που διαπερνά ολόκληρη την εκπαιδευτική πρακτική και κοινωνία. Για το λόγο αυτό, η έννοια της αλληλεπίδρασης αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία, και περιλαμβάνει έννοιες όπως η αλληλεπίδραση, η συμβολική αλληλεπίδραση και η συνεργατική μάθηση, η οποία έχει βάση της τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών.

Μια βασική κατηγορία κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η αλληλεπίδραση πρόσωπο-με-πρόσωπο (Goffman, 1969 Στο: Γκότοβος, 1990). Τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή την αλληλεπίδραση βρίσκονται αμοιβαία στη σφαίρα της άμεσης εμπειρίας του απέναντι, του συνομιλητή. «Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο (κι εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η διαπαιδαγώγηση βασίζεται ως ένα μεγάλο βαθμό σε μια τέτοια σχέση) όλη η δραστηριότητα του απέναντι αποτελεί για το υποκείμενο αντικείμενο σημασιοδότησης (ερμηνειών και ορισμών). Με βάση τις σημασίες που θα ανακαλύψει στη δραστηριότητά του απέναντι και με βάση τις δικές του θέσεις προσδιορίζει το υποκείμενο τη δική του δραστηριότητα» (Γκότοβος, 1990: 32) . Αυτό συμβαίνει και κατά την διδακτική ώρα όπου ο μαθητής και ο δάσκαλος αλληλεπιδρούν και η συμπεριφορά του καθενός δεν είναι ανεξάρτητη της συμπεριφοράς του άλλου. Ο καθένας λαμβάνοντας υπόψη και σημασιοδοτώντας την δραστηριότητα του άλλου, σε συνδυασμό με τις δικές του θέσεις, δομεί την συμπεριφορά του.

1.1. Συμβολική αλληλεπίδραση

Ένα από τα βασικά σημεία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης είναι ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων είναι συμβολική, δηλαδή διενεργείται μέσω συμβόλων. Αυτά τα σύμβολα είναι σημαντικά για να αποκτήσει ο άνθρωπος συνείδηση του εαυτού του και του περιβάλλοντός του. Το κυριότερο σύστημα

σημαντικών συμβόλων για την ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι η γλώσσα. Η ανθρώπινη επικοινωνία βασίζεται σε ερεθίσματα και αντιδράσεις τα οποία είναι σημαντικά από τον άνθρωπο που χρησιμοποιούνται και είναι σημασιολογικά και ερμηνευτικά πλαίσια από τον ίδιο (Γκότοβος, 1990). Για αυτό τον λόγο, στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε να μελετηθεί η συνεργασία και το είδος της αλληλεπίδρασης των παιδιών με βάση την γλώσσα, την ομιλία δηλαδή που ανέπτυξαν τα παιδιά στις δραστηριότητες.

Μια από τις αρχές της θεωρίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης είναι ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση διαμεσολαβείται από ερμηνείες και ορισμούς: ερμηνείες της συμπεριφοράς των άλλων (τι σημαίνει η συμπεριφορά) και ορισμοί της στάσης του ατόμου («ανακοίνωση» στον απέναντι ως προς το πώς πρόκειται να ενεργήσει). Υπάρχει έτσι μια διαρκής αναφορά στον «άλλο» (alter) και στο «εγώ» (ego), μέσα από αυτό φαίνεται πως η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μια συνδιαλλαγή, όπου το άτομο επηρεάζεται από το περιβάλλον αλλά και επηρεάζει το περιβάλλον, το διαμορφώνει με τη δική του δράση και διαμορφώνεται από αυτό. Επιπλέον, ο Burke και ο Goffman (1961 στο Γκότοβος, 1990), πρεσβευτές της «δραματουργικής προσέγγισης» υπογραμμίζουν πως το άτομο είναι μια οντότητα που μάχεται να βρει μια χρυσή τομή ανάμεσα σε αυτό που του επιβάλλουν να είναι και σε αυτό που το ίδιο θέλει και επιδιώκει να είναι. Με βάση αυτή την θεωρία λοιπόν, μπορούμε να σκεφτούμε την διαπαιδαγώγηση και την αλληλεπίδραση την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μια αμφίδρομη διαδικασία αλλά και ως μια ενεργητική διαδικασία ταυτόχρονα. Μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί και ο εκπαιδευτικός καθορίζουν και καθορίζονται ο ένας από τον άλλο, διαμορφώνουν την διαδικασία αλλά και διαμορφώνονται από αυτή, εδραιώνοντας έτσι, μια σχέση που διέπεται από ένα ασταμάτητο «δούναι και λαβείν».

Σε μια απόπειρα να γίνει αντιληπτό το πως λειτουργεί η ανθρώπινη επικοινωνία ο Watzlawick (1969 στο Γκότοβος, 1990) και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν ένα μοντέλο επικοινωνίας, με το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία βασίζεται σε πέντε (5) αξιώματα, δηλαδή έχει πέντε γνωρίσματα:

1. Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη:

Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, επικοινωνία υπάρχει σε κάθε περίπτωση, όταν δύο ή περισσότερα άτομα συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο (πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση). Η οποιαδήποτε συμπεριφορά τους αποτελεί ένα μήνυμα δηλαδή ένα στοιχείο επικοινωνίας. Ακόμα και η απόφαση να μην μιλήσουνε μεταξύ τους είναι ένα είδος επικοινωνίας το οποίο έχει νόημα. Με αυτή την έννοια η επικοινωνία υπάρχει απροϋπόθετα, όπου συνευρίσκονται δύο ή παραπάνω άτομα.

2. Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετά-επικοινωνία :

Το δεύτερο αξίωμα αναφέρει ότι μεταξύ δύο, τουλάχιστον, ατόμων υπάρχει μια κοινωνική σχέση στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσεται η επικοινωνία τους. Αυτή η κοινωνική σχέση μπορεί να είναι συνειδητή, δηλαδή οι συμμετέχοντες να έχουν συνείδηση αυτής της σχέσης, αλλά μπορεί και να είναι λανθάνουσα. Ο Watzlawick και οι συνεργάτες του (1969) θεωρούν ότι η κατανόηση της αυτής της σχέσης βοηθά στο να γίνει αντιληπτή η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας: το «τι», δηλαδή το περιεχόμενό της. Το «τι» αποκτά νόημα και σημαίνει πράγματα στο κοινωνικό πλαίσιο (κοινωνικό περίγυρο) μέσα στο οποίο αναδύθηκε, με την προϋπόθεση ότι οι συμμετέχοντες του έχουν μια κοινωνική σχέση. Σε κάθε περίπτωση όπου η διάσταση αυτής της σχέσης δίνει νόημα ως ένα βαθμό στο περιεχόμενο της επικοινωνίας, υπάρχει ένα επίπεδο μετά-επικοινωνίας. Όσον αφορά το σχολείο, και εξετάζοντας την επικοινωνία μαθητή-δασκάλου, παρατηρούνται και εδώ οι διαστάσεις της σχέσης και του περιεχομένου. Η μελέτη αυτών των διαστάσεων μας βοηθά να κατανοήσουμε τις παρεξηγήσεις σε σχέση με την διδακτέα ύλη και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Γνωρίζοντας ότι η διάσταση της σχέσης αποτελεί ένα επίπεδο μετά-επικοινωνίας αναφορικά με το περιεχόμενο, τότε μπορούμε να καταλάβουμε το λόγο που ένας δάσκαλος, ενώ ίσως είναι καλός επιστήμονας ή ακόμα έχει και προοδευτικές αντιλήψεις, αλλά συμπεριφέρεται αλαζονικά και αυταρχικά στα παιδιά, δεν εκτιμάται ούτε γίνεται αποδεκτός από αυτά. Έτσι λοιπόν, η γνώση και η μάθηση στους μαθητές δεν

εκπορεύεται από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις, αλλά είναι άμεσα εξαρτημένη από τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

3. Το είδος μιας διαπροσωπικής σχέσης προσδιορίζεται από την αντίληψη της «ακολουθίας» που απαρτίζουν οι επί μέρους «επικοινωνιακές».

Το τρίτο αξίωμα της επικοινωνίας αφορά το γεγονός της επιλεκτικής αντίληψης της ακολουθίας ορισμένων γεγονότων στα πλαίσια της επικοινωνίας. Ανάλογα με τη σειρά της επιλεκτικής αντίληψης των επιμέρους γεγονότων της επικοινωνίας που επιλέγουν οι μετέχοντες (δηλ. των επικοινωνιακών στιγμών της επικοινωνίας που επιλέγει να λάβει υπόψη του ο κάθε συνομιλητής) συνθέτουν την οπτική γωνία από την οποία σκέφτονται τη σχέση τους. Αν οι μετέχοντες εμμένουν ο καθένας στην δική του οπτική, τότε συμβαίνει στην επικοινωνία τους ένας φαύλος κύκλος, κατά τον οποίο υπάρχει μια σειρά παρεξηγήσεων. Ο ένας από τους δύο μπορεί να έχει μεγαλύτερη εξουσία από τον άλλο, αλλά αυτό δεν πρέπει να σημαίνει ότι μπορεί η γνώμη του να υπερισχύσει έναντι του άλλου. Αν λόγω ιεραρχίας ο ένας επιβάλλει την γνώμη του, ο «απέναντι»-ο λιγότερο ισχυρός- μπορεί να την δεχτεί αναγκαστικά χωρίς όμως να την ενστερνίζεται, ή μπορεί να δημιουργηθούν συγκρούσεις. Αυτό το φαινόμενο το βλέπουμε συχνά στις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κατά τις οποίες ο καθένας βλέπει τα πράγματα από την δική του οπτική και αντίληψη, εμμένει σε αυτή και χρησιμοποιώντας ο ισχυρότερος την θέση του για να επιβληθεί μια εκδοχή, δημιουργούνται συγκρούσεις ή γίνεται μια κατά παραχώρηση αποδοχή της γνώμης του ισχυρότερου από τον λιγότερο ισχυρό, και στην ουσία το πρόβλημα δεν λύνεται ποτέ.

4. Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και με ψηφιακούς κώδικες:

Το τέταρτο αξίωμα αφορά τον τρόπο που μεταφέρονται τα μηνύματα στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Οι τρόποι που μεταφέρονται τα μηνύματα είναι δύο και αντανακλούν τις δύο διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας (σχέση και περιεχόμενο). Τα μηνύματα που έχουν να κάνουν με το είδος μιας σχέσης μεταβιβάζονται αναλογικά (με μεταφορές, αναλογίες, εικόνες), και από την άλλη τα μηνύματα με σχέση το περιεχόμενο μεταφέρονται με σημεία (νούμερα, γράμματα, σήματα).

5.Η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική, ανάλογα με το είδος της σχέσης ανάμεσα στα άτομα αυτά που στην πρώτη περίπτωση (συμμετρική επικοινωνία) βασίζεται στην ομοιότητα(ισότητα), ενώ στη δεύτερη (συμπληρωματική επικοινωνία) βασίζεται στη διαφορά:

Το πέμπτο αξίωμα αναφέρεται στη διαφοροποίηση της επικοινωνίας σε συνάρτηση με την διαφοροποίηση της σχέσης. Αρχικά, η συμμετρική επικοινωνία συνεπάγεται την συμμετρική σχέση, όπου οι συμμετέχοντες έχουν την ίδια κοινωνική ταυτότητα. Τότε, ο ένας δεν είναι για τον άλλο σημείο αναφοράς ως προς τον ορισμό του «εγώ». Ό,τι ισχύει για τον έναν σε σχέση με τον «απέναντι», ισχύει και για τον άλλο (αρχή της αντιστρεψιμότητας). Για παράδειγμα, η σχέση δύο μαθητών σε μια τάξη είναι σχέση συμμετρική και η επικοινωνία τους που αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτό είναι συμμετρική. Από την άλλη μεριά, στην συμπληρωματική επικοινωνία η σχέση μεταξύ των συνομιλητών στηρίζεται στη διαφορά, ανεξαρτήτως από το αν αυτή η διαφορά γίνεται αντιληπτή ως «κατωτερότητα», «ανωτερότητα» ή «ισοδυναμία». Π.χ. η επικοινωνία ανάμεσα στον οδηγό και επιβάτη, στον άντρα και τη γυναίκα, στον πολιτικό και τον ψηφοφόρο. Σε αυτή την περίπτωση, «ο κάθε φορά «απέναντι» είναι για το «εγώ» σημείο αναφοράς για το προσδιορισμό της ταυτότητας του. Η κοινωνική ταυτότητα του ενός ορίζεται με βάση την κοινωνική ταυτότητα του άλλου. Έτσι, ό,τι ισχύει για το «εγώ» (ego), με αναφορά τον «απέναντι» (alter), δεν ισχύει πάντα για τον «απέναντι» με αναφορά το «εγώ», δηλαδή η αρχή της αντιστρεψιμότητας δεν ισχύει ή ισχύει εν μέρει.» Η σχέση μαθητή- δασκάλου είναι αναγκαστικά συμπληρωματική γιατί είναι «ανόμοιοι» όχι με την έννοια ότι κάποιος υπολείπεται του άλλου, αλλά γιατί δομικά δεν έχουν την ίδια κοινωνική ταυτότητα. Αλλά, σε μερικές περιπτώσεις αυτή η συμπληρωματικότητα μπορεί να καταργηθεί και μπορεί να έρθουν σε μία κοινή κοινωνική ταυτότητα τότε και η συμπεριφορά του ενός προς τον άλλο δομείται διαφορετικά. Π.χ. όταν βρεθούν «συμπαίκτες» σε ένα ποδοσφαιρικό αγώνα ή «συνεπιβάτες» σε μια εκδρομή. Σε αυτές τις περιπτώσεις ισχύει η αρχή της αντιστρεψιμότητας.

Το μοντέλο της ανθρώπινης επικοινωνίας όπως το ανέπτυξαν ο Watzlawick και οι συνεργάτες (1969) του δεν έχει παρουσιαστεί σε αυτή την εργασία σε όλο το εύρος του. Το έργο στο σύνολό του είναι πολυσχιδές και πιο περίπλοκο και βοηθά στην πιο βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης επικοινωνίας.

1.2. Συνεργατική μάθηση

« Συνεργατική μάθηση είναι μια άρτια σχεδιασμένη, σύνθετη διδακτική στρατηγική που απαιτεί εμπιστοσύνη στις δυνατότητες της ομάδας, ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή ή τα εθνικά χαρακτηριστικά όλων όσων συμμετέχουν στην ομάδα» (Putman, 1997 Στο: Κακλαμάνης). Έτσι, ο εκπαιδευτικός που ο τρόπος εργασίας του είναι σε ομάδες και προωθεί την συνεργατική μάθηση, χρειάζεται πρώτα να έχει καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας και την αποδοχή του ενός από τον άλλο. Επίσης, τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ικανότητες να μπορούν να κρίνουν και να αξιολογούν την δουλειά τους και σκέφτονται ξανά πάνω σε αυτό που έκαναν ώστε να το βελτιώνουν διαρκώς.

Αφού τα παιδιά εμπιστευτούν το ένα το άλλο και αποδεχτούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρει ο καθένας, η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως στοιχείο εμπλουτισμού και αναδεικνύεται η σπουδαιότητά της στην διαδικασία εκπόνησης ενός αποτελέσματος από την ομάδα. «Η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως είναι η σύνθεση της ομάδας(προτείνεται ανομοιογενής σύσταση ως προς το φύλο, τις μαθησιακές επιδόσεις, τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, εμπειρίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα), η προσωπικότητα και συμπεριφορά των μελών της, ο αριθμός αυτών και τα δομικά του προς εξέταση αντικείμενου». (Webb,1989 Στο: Κακλαμάνης 2005).

Κάθε ομάδα σύμφωνα με τον Brush (1997) θα πρέπει να έχει:

Θετική αλληλεξάρτηση: το κάθε μέλος της ομάδας επιτελεί ένα σπουδαίο ρόλο και το αποτέλεσμα που βγαίνει είναι προϊόν κοινής προσπάθειας όλων των παιδιών.

Αίσθηση της ατομικής ευθύνης: κάθε μέλος της ομάδας φέρει ευθύνη για την επίτευξη του τελικού αποτελέσματος της ομάδας

Κοινές αμοιβές: το κάθε μέλος της ομάδας να έχει τις ίδιες αμοιβές και ενθάρρυνση με όλα τα υπόλοιπα μέλη.

Εκπαίδευση στην συνεργατική μάθηση: οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν στην συνεργασία, να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες και έτσι να είναι ικανοί να εργάζονται για ένα κοινό σκοπό (Brush,1997 στο Κακλαμάνης, 2005). Η συνεργατική μάθηση δίνει ενεργό ρόλο στο μαθητή κατά την διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, καταργώντας τη παθητικότητα του μαθητή(Νίτσα, 2015). Ο μαθητής προσκομίζοντας στο σχολείο το βίωμά του και εκφράζοντας τις προσωπικές του σκέψεις και ιδέες, τα οποία γίνονται αποδεκτά, συνδιαμορφώνει με τον εκπαιδευτικό το μάθημα, κι έτσι η γνώση γίνεται «κτήμα» του με ένα πολύ ουσιαστικότερο τρόπο, που ο ίδιος έχει συναποφασίσει και ανακαλύψει μαζί με τον εκπαιδευτικό.

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σαφέστατα πολύ σημαντικός για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι αυτός που επιχειρεί μαζί με τους μαθητές του να κάνει τη θεωρία, που ενστερνίζεται, πράξη, να δει πώς συντελείται και κατακτάται μάθηση. Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις περί διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός είναι άτομο που πρωτίστως σέβεται και εκτιμά τους μαθητές του, τους οποίους και θέτει στο κέντρο της διδασκαλίας, υπολογίζοντας και αξιοποιώντας τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις εμπειρίες. Αντιμετωπίζοντας υπό αυτό το πρίσμα το ρόλο του, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα τέτοιο κλίμα στην ομάδα της τάξης, ώστε να υπάρχει ανεξαρτησία, μέσα στην οποία όλοι οι μαθητές μπορούν να φέρουν τη γνώση μπροστά, βάζοντας ο καθένας τους τον εαυτό του στις διαδικασίες μάθησης με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Στόχος του λοιπόν, είναι να δημιουργήσει συνθήκες όπου οι μαθητές να τον έχουν όλο και λιγότερο ανάγκη, να αφήνει περιθώρια δράσης, ελευθερίας και ευθύνης, όπου οι μαθητές θα κάνουν βήματα, ενώ ο ίδιος τους υποστηρίζει και τους βοηθά όπου χρειάζονται (Tomlinson, 2010 και Σφυρόερα, 2004). Καθοδηγεί και κατευθύνει, δηλαδή, τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια (Sharan & Sharan, 1992 στο Νίτσα 2015). Ακολουθεί το ρόλο συμβούλου, στηρίζει την αναζήτηση πληροφοριών και μέσων, καθοδηγεί τους μαθητές υποβάλλοντας τα κατάλληλα ερωτήματα, δεν προσφέρει έτοιμες διορθωτικές λύσεις αλλά προσανατολίζει την ομάδα προς την κατεύθυνση που αυτή θα πρέπει να κινηθεί (Κοσσυβάκη, 2003 Στο: Κακλαμάνη και Χοντολίδου, 2004). Είναι, επομένως ανάγκη ο εκπαιδευτικός από φορέας και «μεταφορέας» γνώσεων, να γίνει διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και τους μαθητές του (Σφυρόερα, 2004). Η έννοια του διαμεσολαβητή έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Lev Vygotsky, ο οποίος θεωρεί ότι τα άτομα μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους και το κοινωνικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης θεωρίας ότι οι βυγκοτσκιανοί αποδίδουν αναπτυξιακή δυνατότητα στη «συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση» (Mercer, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2000: 8).

Μια τέτοια παιδαγωγική συνθήκη, όμως, δε μπορεί να γίνει άκριτα. Ένα μεγάλο μέρος τις εργασίας του εκπαιδευτικού είναι η παρατήρηση του πλαισίου, της σύστασης της τάξης, του κάθε μαθητή ξεχωριστά και της ομάδας ολόκληρης. Για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει πρώτα να παρατηρήσει και να αντιληφθεί τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα του καθενός που απαρτίζει το πλαίσιο της τάξης του. Ουσιαστικά, στόχος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να ορίσει το πλαίσιο με αφετηριακή βάση τους τρόπους που οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την κοινωνική πραγματικότητα (Τσάφος, 2015).

Επιπλέον, απαιτείται συνεχής στοχασμός και αναστοχασμός, διαδικασίες μέσα από τις οποίες ανακαλύπτονται αόρατες πτυχές των μαθητών, των εκπαιδευτικών, και φυσικά λύνουν απλά αρκετά προβλήματα. Έτσι, η αναστοχαστική διάθεση του εκπαιδευτικού περνά και στους μαθητές του, εφόσον η αίθουσα της τάξης γίνεται για όλους χώρος στοχασμού, προβληματισμού και ανακάλυψης (Tomlinson, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο συντελείται μία μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και την ανακάλυψη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (discovery learning), (Χοντολίδου, 2010). Ίσως να ακούγεται επαναστατικό και υπερβολικό αλλά ο εκπαιδευτικός αξίζει για τους μαθητές του να έχει ρόλο που να «δημιουργεί συνθήκες ώστε οι καταπιεσμένοι να εκφραστούν και να σκιαγραφήσουν την πραγματικότητα» (Παυλίδης, 2006 στο Τσάφος, 2015:4). Αναφέρεται σχετικά στη βιβλιογραφία ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα στην αίθουσα του σχολείου πρέπει να μετατρέπονται οι ίδιοι σε πολιτισμικούς εργάτες και πολιτικούς δράστες και την αίθουσα να την μετατρέπουν σε χώρους αμφισβήτησης και ανακάλυψης (Τσάφος, 2015).

Εξάλλου, η πραγματικότητα βρίσκεται στην επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση. Και εάν μπορεί κάποιος να υποθέσει σε σχέση με τα παραπάνω ότι ο εκπαιδευτικός εργαζόμενος με αυτόν τον τρόπο έχει να αντιμετωπίσει 'διδακτικά προβλήματα', «η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που

συνεπάγονται την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες»(Cohen 1994 στο Ματσαγγούρας, 2000: 16).

Με άλλα λόγια, στην ομαδοσυνεργατική τάξη οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα.

Μέσα από όλα αυτά γίνεται αντιληπτό πως ο εκπαιδευτικός είναι άνθρωπος που πρέπει να ψάχνει και θέλει να μοιράζεται τα ευρήματά του με τους μαθητές του. Όταν, όμως, μοιράζεται τα ευρήματά του, χρειάζεται να θυμάται να τους αφήνει να ανακαλύπτουν κι αυτοί· να έχουν οι ίδιοι την ικανοποίηση της ανακάλυψης της νέας γνώσης. Και έπειτα ο εκπαιδευτικός να μένει λίγο πιο πίσω, να «παρακολουθεί το μαθητή να μαθαίνει και με αυτόν τον τρόπο να γίνεται ο ίδιος ξανά μαθητής» (Tomlinson, 2010: 61).

3. Ο λόγος στην εκπαιδευτική Διαδικασία

«Στην κοινωνικοποίηση και στη διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων η γλώσσα διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο» (Βοσνιάδου, 1992 στο: Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2017:1). Η γνωστική ανάπτυξη καθορίζεται από την γλώσσα. Η γλώσσα μας βοηθά να εξωτερικεύσουμε τους συλλογισμούς μας και να διατυπώσουμε ερωτήσεις, να μπορούμε να σκεφτούμε έννοιες και συσχετίσεις ανάμεσα σε παρόν και μέλλον (Das,1995 στο: Woolfolk, 2005). Η γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου, είναι βοηθητικό εργαλείο για το παιδί ώστε να επιτύχει δύσκολες εργασίες, να ρυθμίσει την συμπεριφορά του, να ελέγξει παρορμητικές πράξεις και να οργανώσει τον τρόπο με τον οποίο θα λύσει ένα πρόβλημα (Vygotsky, 1978 στο Woolfolk, 2005). Όταν συζητούν τα παιδιά μεταξύ τους δημιουργείται ένα γόνιμο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να κατασκευάσουν έννοιες και να αποκομίσουν γνώσεις (Γκλιάου- Χριστοδούλου , 2017).

Η σχέση μεταξύ των συμμαθητών είναι συμμετρική και στηρίζεται πάνω στην εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον μεταξύ των παιδιών, χωρίς να έχει κάποιος μεγαλύτερη εξουσία από τον άλλο. Η μαθησιακή εμπειρία επιτυγχάνεται μέσω κοινής ανακάλυψης. Μέσω της ομιλίας που αναπτύσσουν κατά την συνεργασία τους και την ανταλλαγή σκέψεων και προσδοκιών, τα παιδιά οδηγούνται σε λύσεις που δεν θα μπορούσαν να δομήσουν ατομικά (Schaffer, 1996 στο Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2017).

Η ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζεται μέσω της συνομιλίας τους. Παιδιά που συμμετέχουν σε διαδραστικούς διαλόγους έχει παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές, ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν περισσότερες έννοιες (Azmitia, 1999 στο Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2017). Επιπλέον, όταν τα παιδιά συνομιλούν μεταξύ τους, εκτός της εποπτείας του δασκάλου, έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στην απόκτηση της γνώσης (Mercer, 2000 στο Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2017).

«Η συνομιλία των παιδιών σε όλα τα περιβάλλοντα οδηγεί σε γνωστική σύγκρουση και αναδιοργάνωση που συμβάλλει στην νοητική ανάπτυξη, μεταδίδοντας στα παιδιά γνώσεις, συμπεριφορές, στάσεις και διαθέσεις» (Γκλιάου- Χριστοδούλου,

2017: 8-9). Η γνωστική σύγκρουση διεγείρει τη σκέψη των παιδιών, ενώ παρατηρώντας, διορθώνοντας και καθοδηγώντας το ένα το άλλο, διεγείρεται ο στοχασμός που είναι αναγκαίος για να ευνοηθεί η ανάπτυξη μιας μακροσκελούς συζήτησης και να ενθαρρυνθεί το κάθε παιδί να επιχειρηματολογήσει (Maybin, 2001 στο Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2017).

Η συνδιαλλαγή μεταξύ δασκάλου- μαθητή έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες ότι μπορεί να ενισχύσει και να διαμορφώσει την μαθησιακή διαδικασία, και να προάγει ή να περιορίσει την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης εκ μέρους των μαθητών (Mercer, 2000 στο Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2017). Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει και να χειρίζεται άρτια τα μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε με τον ρόλο του να συνεισφέρει στην ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή για την διαμόρφωση ανοιχτών προγραμμάτων με μαθητοκεντρική εστίαση. Σε αυτά τα προγράμματα η αξιολόγηση δεν συμβαίνει από τον εκπαιδευτικό μετά το πέρας μιας διαδικασίας, αλλά συμβαίνει σε όλη την διάρκεια της εργασίας από τους ίδιους τους μαθητές, τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει μια συνεχής αυτό-διόρθωση και ετεροδιόρθωση (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003).

Για να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας στην τάξη του χρειάζεται να διαμορφώσει ένα πλαίσιο το οποίο θα αντανakλά τις επικοινωνιακές συνθήκες της καθημερινότητας, θα έχει δηλαδή πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής. Αυτές οι συνθήκες θα δώσουν έτσι στα παιδιά την επιθυμία ή το κίνητρό να επεξεργαστούν αυτές τις πληροφορίες, σε γραπτή ή προφορική μορφή, από το περιβάλλον τους και έτσι θα επικοινωνήσουν. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει την γλώσσα, όχι μόνο ως αντικείμενο μάθησης αλλά ως εργαλείο μάθησης. Με την έννοια ότι όταν επεξεργάζεται ένα κείμενο, το κάνει για να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις που θα τις συνδέσουν με τα βιώματά τους. Ο εκπαιδευτικός με αυτή την προσέγγιση ενθαρρύνει να διενεργείται μέσα στην τάξη κάθε μορφή αυθόρμητης επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέλος, τα γλωσσικά «λάθη» που τυχόν κάνουν τα

παιδιά, είναι πλήρως αποδεκτά και θεωρούνται ως συστατικό στοιχείο για να επιτευχθεί η μαθησιακή διαδικασία (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003).

Όσον αφορά την μελέτη και την ανάλυση του λόγου που μπορεί να αναπτύξουν τα παιδιά κατά τη επικοινωνία τους στις ομάδες, εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία τις κατηγορίες που προτείνουν ο Mercer (2000) και Πανσεληνάς (2000), οι οποίες αναγράφονται στην διπλωματική εργασία της Α. Νίτσα (2015). Επιπλέον, κατά την μελέτη των συζητήσεων των παιδιών, αναδύθηκε η ανάγκη για την δημιουργία δύο ακόμα κατηγοριών.

Οι κατηγορίες που εντοπίζονται σύμφωνα με το Mercer (2000) ήταν:

- Ομιλία αμφισβήτησης

Η κατηγορία αυτή περιέχει διαφωνίες και εξατομικευμένες λήψεις αποφάσεων, σύντομες ερωτο-απαντήσεις που αποτελούνται από διατυπώσεις των απόψεων των συνομιλητών και αμφισβητήσεις ή σε διατυπώσεις απόψεων που αντικρούουν τις πρώτες.

- Σωρευτική ομιλία

Οι συμμετέχοντες στην διαδικασία συνθέτουν μια συνομιλία με θετικές αλληλεπιδράσεις χωρίς να επικρίνουν τα λεγόμενα του συνομιλητή τους. Η συνομιλία τους επιφέρει μια κοινή γνώση μέσω της συσσώρευσης. Αυτού του είδους η ομιλία περιέχει επαναλήψεις, επιβεβαιώσεις και επεξεργασμένες αναδιατυπώσεις.

- Διερευνητική ομιλία

Οι συνομιλητές συνομιλούν, σχολιάζοντας κριτικά και εποικοδομητικά ο ένας τις σκέψεις τους του άλλου. Λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, οι οποίες οδηγούν σε πρόοδο. Διατυπώνονται εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες κρίνονται από όλους και ο καθένας επιχειρηματολογεί για τη γνώμη του. Μέσα από την ομιλία διαφαίνεται μια λογική και η γνώση είναι πιο εκτεθειμένη δημόσια.

Στη συνέχεια, αναγράφονται οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν από το έργο του Γ. Πανσεληνά (2000) ήταν:

- Ατομικός τρόπος σκέψης

Αυτό το είδος λόγου είναι όταν το άτομο εκφράζει την σκέψη του και η ομιλία του αυτή δεν είναι μέρος μιας συζήτησης με το συνομιλητή του. Επίσης, ο συνομιλητής του δεν αποκρίνεται επιβεβαιωτικά ή θετικά στα λόγια του. Με αυτό τον τρόπο, ο ατομικός τρόπος σκέψης, είναι ένα είδος λόγου που χρησιμοποιεί το άτομο θέλοντας να περιγράψει ή να καθοδηγήσει αυτό που κάνει, χωρίς να υπάρχει συμφωνία ή διαφωνία από τα άλλα μέλη της ομάδας.

- Λόγος χειρισμού του υπολογιστή, επιφανειακών χαρακτηριστικών, διαδικασίας:

Η κατηγορία αυτή αφορά τον λόγο που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας με σκοπό την επίλυση προβλημάτων σχετικά με τον τρόπο χειρισμού του ποντικιού ή του πληκτρολογίου και γενικότερα θέματα τα οποία προκύπτουν με τη χρήση του υπολογιστή κατά την διαδικασία.

- Λόγος άσχετος με τη μαθησιακή διαδικασία:

Ο λόγος αυτός έχει να κάνει με σχολιασμούς των μελών της ομάδας για θέματα άσχετα με την διαδικασία.

- Συνομιλία με τον εκπαιδευτικό

Είναι ο λόγος που αναπτύσσουν τα παιδιά όταν απευθύνονται στον εκπαιδευτικό.

Τέλος, οι κατηγορίες που θα παρουσιαστούν παρακάτω, είναι δύο κατηγορίες που δημιουργήσαμε εμείς, οι οποίες προέκυψαν από την ανάγκη να κατηγοριοποιηθεί ο λόγος των παιδιών όσο τον δυνατό ακριβέστερα, στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις.

- Λόγος οργάνωσης των μελών

Ο λόγος αυτός αφορά την συνομιλία των μελών της ομάδας με στόχο να αποφασίσουν τον τρόπο που θα οργανωθούν για να εργαστούν στην δραστηριότητα, π.χ. με ποια σειρά θα παίζουν το παιχνίδι.

- Συνομιλία με τον υπολογιστή

Αφορά την ομιλία των παιδιών στον υπολογιστή. Σε κάποιες περιπτώσεις όπου ο υπολογιστής έδινε κάποιες οδηγίες στα παιδιά, τα παιδιά του αποκρίνονταν.

4. Τεχνολογίες Πληροφοριών στην Εκπαίδευση(ΤΠΕ)

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μέσων της έχει φέρει, ήδη εδώ και αρκετά χρόνια, την ανάγκη παρουσίας και χρήσης της στην εκπαίδευση γενικά και την εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα. Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ) δεν αποτελούν δηλαδή κάτι νέο πια. Αυτό όμως δε σημαίνει πως είναι και ευρέως γνωστό το αντικείμενο και η ιδεολογία τους.

4.1. ΤΠΕ και Θεωρίες Μάθησης

Ουσιαστικά, οι ΤΠΕ αποτελούν εκπαιδευτικό εργαλείο και υποστηρίζουν τα πληροφορικά περιβάλλοντα μάθησης. Είναι λογικό ο τρόπος χρήσης και προσέγγισης τους να αλλάζει αναλόγως με το πού εντάσσεται, αν δηλαδή βασίζεται στις παραδοσιακές ή τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Στις παραδοσιακές προσεγγίσεις η μάθηση χαρακτηρίζεται γραμμική, ο δάσκαλος είναι ο φορέας της γνώσης και ο μαθητής παθητικός δέκτης. Στις σύγχρονες προσεγγίσεις πάλι, για τη μάθηση ο μαθητής θεωρείται ως ενεργή οντότητα που συμμετέχει στις διαδικασίες μάθησης και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διευκολύνει τη μάθηση(Νίτσα, 2015). Κάπως έτσι, για τα πληροφορικά περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από την τεχνολογία, οι ΤΠΕ για την παλαιά προσέγγιση αποτελούν διδακτικό και εποπτικό μέσο που διευκολύνει τη διδασκαλία, ενώ για τις σύγχρονες είναι εργαλείο με γνωστικό δυναμικό και υποστηρίζουν τη μάθηση(Κόμης, 2017).

Κατ' επέκταση οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις της χρήσης των ΤΠΕ έχουν απόλυτη σχέση και με τις διάφορες γνωστικές θεωρίες. Έτσι, ο συμπεριφορισμός, στον οποίο εντάσσονται οι παραδοσιακές απόψεις για τη μάθηση, αποσκοπεί στην πρόσκτηση πληροφοριών καθώς θεωρεί ότι η γνώση μεταδίδεται. Αντιστοίχως στη σύγχρονη μορφή του, υποβοηθούμενη από τον υπολογιστή, χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ μέσω κλειστών λογισμικών, εποπτικού υλικού και παιχνιδιών πολυμέσων, υποστηρικτικών της διδασκαλίας, με σκοπό την άσκηση, την εξάσκηση, τον έλεγχο των γνώσεων του μαθητή και τη απόκτηση βασικού επιπέδου γνώσεων(Κόμης, 2017). Οι εποικοδομητικές θεωρίες, έπειτα, που θεωρούν ότι η μάθηση είναι ατομική διαδικασία και βασίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις που το άτομο

τροποποιεί, χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ως υποστηρικτικά μέσα για την οικοδόμηση της γνώσης, ως μηχανές αναζήτησης και σύγκρισης πληροφοριών και ως συνεργάτες των μαθητών που υποστηρίζουν και συνδέουν μαζί τις πληροφορίες. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση πάλι, που πρεσβεύει ότι η γνώση που υπάρχει στην κοινωνία ανακαλύπτεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των συνεργατικών πρακτικών των μαθητών, αξιοποιεί τις ΤΠΕ προς αυτή τη συνεργατική κατεύθυνση(Κόμης, 2017).

4.2. ΤΠΕ ως Μέσο και ως Εργαλείο μάθησης

Αναλόγως, λοιπόν, προς ποια κατεύθυνση χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ, θεωρούνται είτε ως μέσο(medium) είτε ως εργαλείο(tool). Το διδακτικό μέσο είναι οτιδήποτε χρησιμοποιείται για την πραγμάτωση ενός σκοπού διδακτικού, αποτελεί κανάλι πληροφορίας και φορέα επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Τα μέσα μπορεί να είναι κείμενα, εικόνες, ήχοι, αντικείμενα, που αναπαριστούν, οπτικοποιούν τη γνώση και δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα. Το εργαλείο είναι αντικείμενο τεχνητό που εκτελεί ορισμένη εργασία. Ως εργαλείο μάθησής οι ΤΠΕ βοηθούν στη διαμόρφωση περιβαλλόντων που ευνοούν την οικοδόμηση γνώσεων τη διερεύνηση, τις αλληλεπιδράσεις και τους πειραματισμούς. Ο υπολογιστής ως γνωστικό τώρα εργαλείο γίνεται βοηθός του μαθητή, για να κατανοήσει, να συζητήσει, να επεξεργαστεί αποκτώντας νέες γνωστικές δεξιότητες σχετικές με τη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων(Κόμης, 2017).

4.3. ΤΠΕ και Εκπαιδευτική Διαδικασία

Οι ΤΠΕ και η χρήση του υπολογιστή έχουν γίνει πλέον αποδεκτά ως εργαλεία ή μέσα, βοηθητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω των οποίων μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να προσεγγίσουν διάφορα θέματα(Κόμης, 2017). Εξάλλου, είναι πια οφθαλμοφανής η σύνδεση και η συνάφεια των γνωστικών αντικειμένων- κυρίως της γλώσσας και των μαθηματικών- με τις ΤΠΕ και το ότι αυτές μπορούν να αναπτύξουν και να καταλήξουν σε δυναμικές γνωστικές, και μη, εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ο τρόπος, βέβαια, με τον οποίο γίνεται αυτή η προσέγγιση είναι λογικά διαφορετικός Και αυτό που την διαφοροποιεί είναι η εκπαιδευτική θεωρία του κάθε παιδαγωγού. Οι ΤΠΕ έχουν συνδεθεί και αξιοποιηθεί από διάφορες γνωστικές θεωρίες, συμπεριφοριστικές, εποικοδομητικές,

κοινωνικοπολιτισμικές. Κάθε μία αξιοποιεί και αντιμετωπίζει τα τεχνολογικά μέσα διαφορετικά, ανάλογα με την φιλοσοφία της και συνδέεται με κατάλληλα λογισμικά, διαμορφώνοντας έτσι εκπαιδευτικές συνθήκες(Κόμης, 2017). Οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα, πάντως, να αλλάξουν το ρόλο του εκπαιδευτικού από αυθεντία και κυρίαρχο της τάξης σε «διαχειριστή, σύμβουλο και συνεργάτη των μαθητών, αρχιτέκτονα της μαθησιακής διαδικασίας»(Μικρόπουλος, 2004: 33). Το σημαντικό είναι ότι οι ΤΠΕ δε μπορούν από μόνες τους να εξυψώσουν ή να καταστρέψουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το στοιχείο που διαφοροποιεί τη διαδικασία είναι ο τρόπος χρήσης, το επιλεγόμενο εργαλείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Δεν εντάσσονται δηλαδή οι ΤΠΕ από μόνες τους στις σύγχρονες και ανοιχτές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Για να χαρακτηρίζονται ως τέτοιες είναι ανάγκη να ακουμπούν πάνω σε ήδη ανοιχτές και ευέλικτες εκπαιδευτικές επιλογές(Νίτσα, 2015).

4.4. ΤΠΕ και Αλληλεπίδραση

Όπως και κάθε τι, έτσι οι ΤΠΕ προκαλούν αντιδράσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο ίδιο το αντικείμενο και το άτομο που ασχολείται με αυτό. Με ποιο όμως τρόπο μπορούν οι ΤΠΕ να προκαλέσουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες; Αυτό είναι κάτι που αξίζει μια καλύτερη διερεύνηση.

Η αντίληψη και η γνώση, κατά τον Κόμη, είναι πεδία που μπορούν να καλλιεργηθούν όταν οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους. Ο ίδιος θεωρεί ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση. Οι δύο αυτές προτάσεις δείχνουν ίσως τις αλληλεπιδράσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν από την εισαγωγή και τη χρήση των υπολογιστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, ο τρόπος εισαγωγής και χρήσης τους αλλάζει και την ύπαρξη και την υπόσταση των αλληλεπιδράσεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο οι ΤΠΕ δεν φτιάχνουν μόνες ανοιχτά και ευέλικτα εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν από αυτά και να τα υποστηρίξουν. Οι ΤΠΕ πράγματι, δίνουν στα παιδιά κίνητρο για να μιλήσουν, να αφηγηθούν, να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν, καθώς καλούνται να εκφράσουν όλα όσα σκέφτονται, ακούν και βλέπουν. Το πως όμως αυτές λειτουργούν στη μάθηση έχει σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές του εκάστοτε εκπαιδευτικού και

κατ' επέκταση με την επιλογή και το είδος του λογισμικού. Μπορούν δηλαδή οι ΤΠΕ είτε να αναπαράγουν διδακτικές καταστάσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας είτε να δημιουργούν νέες(Κόμης, 2017). Αναλόγως και τα λογισμικά, υπάρχουν κάποια που έχουν δημιουργηθεί με βάση τη συμπεριφοριστική αντίληψη της μάθησης και της εκπαίδευσης και υποστηρίζουν αντίστοιχες εκπαιδευτικές στρατηγικές και υπάρχουν και άλλα λογισμικά, ανοικτού τύπου, που έχουν μορφή επικοινωνιακού εργαλείου και ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Υπάρχουν μάλιστα και τα λογισμικά συνεργατικής μάθησης, τα οποία επιτρέπουν την επικοινωνία με στόχο τη μάθηση(Νίτσα,2015).

Σε αυτήν την τελευταία βάση, θεωρείται ότι η εισαγωγή του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζει και την οργάνωση των αλληλεπιδράσεων ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, σε μαθητές μεταξύ τους, γύρω από τον υπολογιστή, υποβοηθούμενες από τον υπολογιστή. Εξάλλου, κάθε διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος οδηγεί την ομάδα σε κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις.

Οι ΤΠΕ, που κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση, συνδέονται άμεσα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης. Κάθε άτομο προσεγγίζει τη γνώση μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα αλληλεπιδράσεων. Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ και απλά από το γεγονός ότι σε έναν υπολογιστή μπορούν να κάθονται και να συνεργάζονται 2 και 3 μαθητές(Pierre Dillenbourg, 1999 στο Βοσνιάδου, 2006). Στην βιβλιογραφική επισκόπηση, διασταυρώνονται τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών περιβαλλόντων που αξιοποιούν τις ΤΠΕ και τα οποία παρατίθενται παρακάτω:

- Αλληλεπιδραστικότητα
- Πρόκληση καταστάσεων μάθησης μέσω ενεργούσυμμετοχής
- Συνεργατική επίλυση προβλημάτων
- Χρήση εργαλείων που ευνοούν την ανταλλαγή ιδεών και αλληλεπιδράσεων
- Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και δικτύων επικοινωνίας
- Δυνατότητα πολλαπλών τρόπων διαμεσολάβησης και αλληλεπίδρασης μέσω ποικίλων εργαλείων που παίζουν ρόλο πολιτιστικών πηγών για τη γνώση
- Δυνατότητα διάχυσης της γνώσης

(Νίτσα,2015 και Κόμης,2017)

Φαίνεται τα χαρακτηριστικά αυτά να ταιριάζουν με τις κοινωνικές ανάγκες και να προκαλούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία γενική μετατόπιση από τα ατομικά στα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα τελευταία δίνουν έμφαση στη λειτουργία της ομάδας, εκεί που μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και αλληλο-υποστηρίζονται για την επίτευξη μαθησιακών στόχων(Κόμης, 2017). Ακολούθως, πάνω στην κονστρουκτιβική θεωρία και την προσέγγιση του LevVygotsky, όπου τα σύμβολα αποκωδικοποιούνται πρώτα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έπειτα ατομικά, βασίζεται και το CSILE, τα Τεχνολογικώς Υποστηριζόμενα Περιβάλλοντα Σκόπιμης Μάθησης (Βοσνιάδου, 2006). Σύμφωνα με τον Κόμη, τα σύγχρονα αυτά υπολογιστικά περιβάλλοντα μάθησης πρέπει να διευκολύνουν τις ενεργητικές και συνεργατικές διαδικασίες βοηθώντας τους μαθητές να κατανοούν και όχι να απομνημονεύουν και προάγοντας την αλλαγή ιδεών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το CSILE και τους Scardamilia και Bereiter, κεντρικός μαθησιακός στόχος είναι η κατανόηση. Όμως για να γίνει κάτι τέτοιο χρειάζεται μία στροφή από τον ατομικό στον κοινωνικό και συνεργατικό προσανατολισμό. Εκεί όπου οι μαθητές αλληλοεπιδρώντας συνοικοδομούν τον κατάλογο των γνώσεων τους, αφού θέτουν ερωτήματα, ακούν ερωτήματα άλλων και ρυθμίζουν από κοινού την πορεία της μάθησης(Βοσνιάδου, 2006).

Οι ΤΠΕ, γεφυρώνουν, θα μπορούσαμε να πούμε το χάσμα ανάμεσα στις δραστηριότητες που διαδραματίζονται στο σχολείο και σε αυτές που αποτελούν αυθεντικές πολιτιστικές πρακτικές(Κόμης, 2017). Σε αυτήν την κατεύθυνση η αλληλεπίδραση είναι διάχυτη. Και εξάλλου, οι νέες τεχνολογίες φέρνουν, τελικά, στη σχολική τάξη μεταβολές και διευρύνουν τα όρια του σχολείου, καθώς προσφέρουν στη μάθηση περιθώρια αυτορρύθμισης και ενισχύουν την αίσθηση του μαθητή, ότι και ο ίδιος αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, την οποία συνδιαμορφώνει αλληλοεπιδρώντας με τους υπόλοιπους, προκειμένου να φτάσουν και να κατακτήσουν τη μάθηση(Αρβανίτη, 2013 στο Mary Kalatzis and Bill Cope, 2013).

5. Το εκπαιδευτικό λογισμικό

Όπως έχει φανεί υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου είναι πολλά και διαφορετικά και τα λογισμικά που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και ο τρόπος που τα χρησιμοποιούν.

5.1. Τα λογισμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ένταξη του λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιείται τόσο ως μέσο για την οικοδόμηση γνώσης και την απόκτηση πληροφορίας όσο και ως εργαλείο για την επεξεργασία και την επίλυση προβλημάτων. Τα λογισμικά αυτά μπορεί να είναι είτε γενικής χρήσης- επεξεργαστής κειμένου, παρουσίαση, λογιστικά φύλλα, βάση δεδομένων, επεξεργασία εικόνων, ήχου, βίντεο, φυλλομετρητές, ηλεκτρονική επικοινωνία και μηχανές αναζήτησης- είτε εκπαιδευτικά λογισμικά(Κόμης, 2017). Εκπαιδευτικό λογισμικό είναι αυτό που «εμπεριέχει διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα σενάρια, αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και κυρίως επιφέρει συγκεκριμένα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα(Μικρόπουλος, 2004: 10). Επειδή υπάρχει μεγάλο πλήθος λογισμικών που μπορούν να αξιοποιηθούν από την εκπαίδευση για την προσχολική και σχολική ηλικία, επιχειρείται μια κατηγοριοποίηση τους ανάλογα με το περιεχόμενο και τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς του στόχους.

Έτσι, λοιπόν, έχουμε:

- Λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής
- Περιβάλλοντα ζωγραφικής και ανάπτυξης της δημιουργικότητας
- Λογισμικά γενικής χρήσης(επεξεργαστής κειμένου, προγράμματα παρουσιάσεων και επεξεργασίας εικόνας)
- Ηλεκτρονικά παιχνίδια
- Περιβάλλοντα προσομοίωσης
- Περιβάλλοντα προγραμματισμού
- Αλληλεπιδραστικά μέσα
- Λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης

- ο Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας (Νικολοπούλου, 2014)

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών λογισμικών που εκδίδεται είναι μικρός σε σχέση με τη συζήτηση που γίνεται γύρω από τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών στην Εκπαίδευση. Όμως, ακόμα και αυτά τα λογισμικά δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς εάν δεν πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν κριτήρια καταλληλότητας για το αν ένα εκπαιδευτικό λογισμικό είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και επομένως αξιόλογο προς χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, λοιπόν, πρέπει να:

1. Ανταποκρίνεται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
2. Εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου
3. Προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή
4. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, να καλλιεργεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα
5. Λαμβάνει υπόψη τις ιδέες των μαθητών, να τους επιτρέπει τον έλεγχο της διαδικασίας και να παρέχει ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων
6. Είναι εύχρηστο και ευχάριστο στη χρήση

(Haugland & Wright, 1997, Henninger, 1994, Ντολιοπούλου, 2006 στο Νικολοπούλου, 2014).

Διαμορφώνονται, ωστόσο, δύο κατηγορίες, τα ανοιχτού και κλειστού τύπου, λογισμικά. Τα κλειστού τύπου λογισμικά χαρακτηρίζονται από τη βιβλιογραφία συμπεριφορικά και αξιοποιούνται από τα Υπολογιστικά Περιβάλλοντα Διδασκαλίας ως εποπτικό και διδακτικό μέσο που υποστηρίζει και καθοδηγεί τη διδασκαλία. Σε αυτή βάση, τα λογισμικά κλειστού τύπου προσεγγίζουν την ύλη και το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αφορούν ουσιαστικά γνωστικά αντικείμενα με προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο και σταθερό αριθμό δραστηριοτήτων. Η σταθερότητα αυτή και η προδιαγεγραμμένη τους κατεύθυνση δεν αφήνει πολλά περιθώρια παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό. Το κλειστό λογισμικό μπορεί να ταξινομηθεί σε κατηγορίες, όπως είναι τα λογισμικά εξάσκησης-πρακτικής,

καθοδήγησης σε γνωστικά αντικείμενα, εφαρμογές πολυμέσων, ηλεκτρονικά και ομιλούντα βιβλία, και εκπαιδευτικά παιχνίδια(edutainment)(Κόμης, 2017).

Τα ανοικτού τύπου λογισμικά είναι πιο κοντά στις εποικοδομητικές και κοινωνικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις της μάθησης στη θεωρία της συνεργατικής μάθησης. Υποστηρίζουν ως εργαλεία γνωστικά, συνεργατικά και επικοινωνιακά τα Υπολογιστικά Περιβάλλοντα για την ανθρώπινη μάθηση. Κατά τη βιβλιογραφία αποσκοπούν στην έκφραση, την αναζήτηση, την επικοινωνία, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, προκειμένου να οδηγήσουν τους εμπλεκόμενους, μαθητές και εκπαιδευτικούς, σε δεξιότητες που θα τους κάνουν ικανούς να λειτουργούν και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση ανοικτών λογισμικών επιδιώκουν για τους μαθητές τους την παροχή αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη της έκφρασής τους, την προσωπική τους εμπλοκή και την μεταξύ τους κοινωνική αλληλεπίδραση. Εδώ εντάσσονται και τα λογισμικά γενικής χρήσης, όπου το επίπεδο της παρέμβασης και της προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας είναι υψηλό(Κόμης, 2017).

5.2. Αξιολόγηση λογισμικών

Είναι πολλά τα λογισμικά που έχουν αναπτυχθεί και αποκαλούνται εκπαιδευτικά ή κατάλληλα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ελάχιστα όμως από αυτά μπορούν να ικανοποιήσουν τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης (Μικρόπουλος, 2004). Έτσι έρχεται η ανάγκη αξιολόγησης. Οποιοδήποτε λογισμικό αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ανάγκη να αξιολογείται. Κατά την αξιολόγηση αυτή πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι διδακτικοί στόχοι, το χρησιμοποιούμενο μέσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μικρόπουλος, 2004). Μάλιστα, πρέπει να αξιολογούνται οι παιδαγωγικές αρχές που χρησιμοποιήθηκαν τόσο κατά την κατασκευή του όσο και τα τεχνικά χαρακτηριστικά της σχεδίασης του(Νικολοπούλου, 2014). Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με τον Κόμη (2017), όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει ένα λογισμικό, αυτό πρέπει να είναι ανοικτού και όχι κλειστού τύπου. Ακόμα, είναι ανάγκη, κατά τις σύγχρονες προσεγγίσεις, το λογισμικό να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο, να προωθεί τις ρεαλιστικές καταστάσεις, τις διερευνήσεις, να είναι τεχνικά άρτιο και εύχρηστο και να ελέγχεται από το παιδί(Κόμης, 2017). Οι Haugland και Shade(1996) εξέφρασαν

τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ή μη λογισμικού που αξιοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά τα κριτήρια αυτά:

Ηλικιακά κατάλληλο	Το λογισμικό πρέπει να περιέχει ρεαλιστικές αρχές του πραγματικού κόσμου, να τις παρουσιάζει με κατάλληλη μέθοδο για παιδιά.
Έλεγχος από το παιδί	Οι χρήστες να είναι <i>Δρώντες</i> και όχι <i>Αντιδρώντες</i> , Το παιδί – χρήστης είναι αυτό που θέτει τα βήματα, πρέπει να μπορεί να φύγει εύκολα από κάθε στάδιο χρήσης του λογισμικού.
Σαφείς οδηγίες	Κατάλληλες επιλογές εικόνων και κατάλληλες αλληγορίες, με απλές και ακριβείς οδηγίες. Είναι απαραίτητες και οι προφορικές οδηγίες.
Επέκταση της πολυπλοκότητας	Χαμηλός βαθμός δυσκολίας εισόδου στο λογισμικό, και παράλληλα υψηλά όρια εξόδου από το λογισμικό μετά από τη χρήση του, Ξεκάθαρη συχνότητα μάθησης, να διδάσκει ισχυρές ιδέες.
Ανεξαρτησία	Να μη χρειάζεται επίβλεψη από τους ενήλικους μετά την αρχική παρουσίαση.
Απουσία βίας	Το λογισμικό θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από βίαιους χαρακτήρες και πράξεις.

Προσανατολισμός διαδικασίας	Να ανακαλύπτεται η μάθηση, και όχι να δίνεται έμφαση στη διατήρηση δεξιοτήτων, χρειάζεται ουσιαστική παρώθηση, ενασχόληση με τη διαδικασία και όχι τόσο με το αποτέλεσμα.
Μοντέλα από τον πραγματικό κόσμο	Το λογισμικό να παρουσιάζει υπαρκτές αναπαραστάσεις. Λειτουργία αντικειμένων, απλά, αξιόπιστα μοντέλα.
Τεχνικά Χαρακτηριστικά	Πρέπει το λογισμικό να είναι τεχνικά άρτιο, με λειτουργικά γραφικά. Να γίνεται χρήση ήχου, κινούμενης εικόνας, να είναι εύκολο στη χρήση από το παιδί.
Μετασχηματισμοί	Αλλαγή και εναλλαγή αντικειμένων και καταστάσεων.

(Haugband και Shade, 1996 στο Νικολοπούλου, 2014)

Πίνακας 1

Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λογισμικών, σε καμία περίπτωση, δεν αρκεί να την κάνουν μόνο οι ειδικές επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας, τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα, τα Πανεπιστήμια και οι ίδιοι οι κατασκευαστές τους. Την αξιολόγηση των λογισμικών έχει σημασία να την κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που τα χρησιμοποιούν στις τάξεις τους και ξέρουν αν, με ποιο τρόπο και σε πιο βαθμό πληρούν τις προδιαγραφές και συμβάλλουν θετικά στην επίτευξη όχι μόνο μαθησιακών αλλά και ευρύτερων εκπαιδευτικών στόχων(Νικολοπούλου, 2014).

Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης

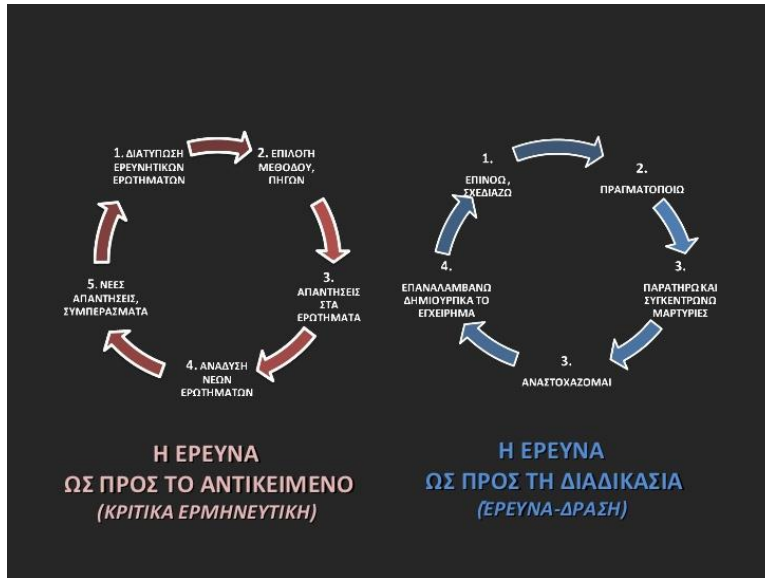
Υπάρχουν πάρα πολλά παιδαγωγικά θέματα, μάθησης, αντίληψης κ.α., που μπορούν να συζητηθούν θεωρητικά και να αναπτυχθούν ή και επεκταθούν με σχετική ευκολία και ασφάλεια. Αυτό που στην πραγματικότητα δυσκολεύει την κατάσταση, τη διαφοροποιεί και της δίνει μια πιο ουσιαστική αξία είναι το εξής ερώτημα: « Πώς θα αναπτυχθεί η σχέση παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης;»

Είναι αλήθεια πως το ερώτημα αυτό υπάρχει στη σκέψη όλων όσων ασχολούνται και μελετούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ένα ερώτημα που χρειάζεται διερεύνηση. Όχι μόνο από τους θεωρητικούς επιστήμονες, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται σε τάξεις και έρχονται αντιμέτωποι με πολλά ζητήματα. Τις διάφορες θεωρίες που δεν εφαρμόζονται πάντα, την ανομοιογένεια της τάξης που δυσκολεύονται να διαχειριστούν, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την Πολιτεία, τα προσωπικά τους στερεότυπα, αλλά κυρίως την επιθυμία τους να καταλάβουν τι κάνουν, αν και τι αποτελέσματα έχουν και αν πρέπει να αλλάξουν τις πρακτικές τους.

Τα παραπάνω αποτελούν την ουσία και την αφετηρία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Η έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ξεκίνησε να αναπτύσσεται από τα τέλη του 1960 και τις αρχές του 1970, στη Μ. Βρετανία από τον Lawrence Stenhouse ο οποίος έθεσε τις βάσεις για το σχετικό κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή (teacher as researcher movement). Κατά τον Stenhouse, το κίνημα αυτό είχε επιδίωξη να αναδείξει την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αντιμετώπισης της μάθησης ως σειράς επικοινωνιακών αντιδράσεων, ανταλλαγών στην ουσία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και μαθητές μεταξύ τους. Έτσι όμως απαιτείται εξονυχιστική κριτική διερεύνηση του εκπαιδευτικού έργου και μετατροπή της εκπαιδευτικής θεωρίας σε πράξη (Τσάφος, 2015). Φαίνεται, λοιπόν, πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή έχει μεγάλη αξία για τον ίδιο αρχικά, γιατί τον βοηθάει. Του δίνει εργαλεία να αναγνωρίσει και να κατανοήσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, να αναγνωρίσει τις συνέπειες των εκπαιδευτικών πρακτικών του και να τον τροφοδοτήσει να σκεφτεί, να αξιολογήσει

και να αυτό- αξιολογηθεί, να επανασχεδιάσει και να επανατοποθετηθεί (Αυγητίδου, 2014).

Με βάση όλα αυτά και επαναπροσδιορίζοντας το αρχικό ερώτημα, βλέπουμε ότι αυτό απαντάται με την έννοια του εκπαιδευτικού ερευνητή και της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Επειδή δε θα μπορούσε να εκφραστεί καλύτερα και πιο ταιριαστά, παραθέτουμε τον ορισμό της έρευνας δράσης έτσι όπως τον εξέφρασε η McNiff αυτούσιο: «Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff 1995 στο Τσάφος, 2014). Ένας άλλος θεωρητικός αναφέρει ότι η Έρευνα Δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν (Elliott, 1991 στο Τσάφος, 2014). Είναι, μέσα από αυτά, αντιληπτό ότι βασικός στόχος του εκπαιδευτικού ερευνητή είναι να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχει. Για το λόγο αυτό, η έρευνα δράσης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενοποίηση της διδασκαλίας- έρευνας, θεωρίας- πράξης. Δεν είναι τυχαίο ότι η σχετική βιβλιογραφία δεν ξεχνά ποτέ να παρομοιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται σε μια έρευνα δράσης με μια ανοιχτή, κυκλική, σπειροειδή πορεία που έχει στόχο την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση (Τσάφος, 2017). Ταιριάζει εδώ να αναφερθεί ότι υπάρχουν μοντέλα διενέργειας έρευνας δράσης, που προσπαθούν- αν και δεν είναι απολύτως εφικτό- να εξηγήσουν τον τρόπο εργασίας μιας έρευνας δράσης. Το πιο διαδεδομένο μοντέλο είναι αυτό του K. Lewin, που παρουσιάζει την έρευνα δράσης ως σπειροειδή κίνηση με τέσσερις φάσεις, το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και το στοχασμό (Νίτσα, 2015).



Εικόνα 1

Ένα άλλο χαρακτηριστικό βασικό της έρευνας δράσης είναι η στοχαστική και αναστοχαστική του διάσταση. Αντικειμενικά ο στοχασμός και η κριτική αποτελούν προϋπόθεση για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης (Τσάφος, 2015). Εξάλλου στόχος της έρευνας δράσης είναι να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγής. Η αλλαγή αυτή θα προκύψει μέσα από διερεύνηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, της λήψης των εκάστοτε αποφάσεων και κυρίως του αναστοχασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι άσχετο ότι η δράση βασίζεται στην αναστοχαστική διερεύνηση, με απώτερο σκοπό να παραχθεί η γνώση για την εκπαιδευτική πράξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Και είναι λογικό- και επιθυμητό- η γνώση αυτή να μην περιορίζεται στη στεία επιστημονική και αδιαμφισβήτητη γνώση. Αλλά να νομιμοποιούνται οι προσωπικές θεωρίες και η πρακτική γνώση του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2014).

Ασφαλώς δε θα είναι τυχαίο που ο Stenhouse τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ερευνητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας να προσπαθεί να αντιληφθεί όχι μόνο την πρακτική του, αλλά και τις αντιλήψεις που τον καθορίζουν και τον δεσμεύουν (Τσάφος, 2015). Αυτός είναι και ο λόγος που ο Stenhouse απορρίπτει κάθε γενίκευση σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση. Θεωρεί ότι δε μπορούμε να βλέπουμε ποσοτικά την εκπαιδευτική έρευνα. Κάθε πλαίσιο είναι διαφορετικό. Επομένως μόνο ποιοτική μπορεί να είναι η έρευνα δράσης, η οποία μάλιστα έχει

άρρηκτη σχέση με τις “τοπικές συνθήκες” (Stenhouse 1978 Στο: Τσάφος, 2015). Υιοθετείται εδώ η άποψη του Cronbach, ο οποίος αναφέρει ότι «όταν δίνουμε βάρος σε τοπικές συνήθειες, κάθε γενίκευση γίνεται υπόθεση εργασίας και όχι συμπέρασμα». Είναι ανάγκη δηλαδή να αναδεικνύεται το υποκειμενικό νόημα που δίνει ο δράστης στη δράση του, το οποίο έχει άμεση σχέση και συνάφεια με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις αντιλήψεις και την προσωπική θεωρία του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Carr&Kemmis, 1997/1986 Στο: Τσάφος, 2014). Εν ολίγοις, δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν προκαθορισμένα ερωτήματα, υποθέσεις και πρακτικές. Κάθε ομάδα, κάθε πλαίσιο, κάθε άνθρωπος βιώνει τις δικές του ξεχωριστές συνθήκες, έχει τις δικές του ανάγκες και λειτουργεί και ενεργοποιείται μέσα από διαφορετικές πρακτικές. Μάλλον δε θα μπορούσε να εκφραστεί καλύτερα, «καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του βασισμένος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας» (Altrichter, 1993: 28-29 στο Τσάφος, 2014).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα παρατηρεί και μελετά την αλληλεπίδραση και τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους κατά τη συνεργατική ενασχόληση τους με οργανωμένες δραστηριότητες που αξιοποιούν τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών, όπως αυτές αναπτύσσονται κατά την ενασχόλησή τους με δράσεις σε ανοιχτά και κλειστά υπολογιστικά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής δεν μπορούν να είναι άσχετα με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας, που αν και τον σκεφτόμασταν και τον υπολογίζαμε, στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας αντιληφθήκαμε πλήρως τη σημασία και την επιρροή που έχει για τη διεξαγωγή όχι μόνο ερευνητικών αλλά και εκπαιδευτικών- στα πλαίσια της τάξης- πορισμάτων. Για το λόγο αυτό, παρόλο που στα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα και τον πρώτο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, δε συμπεριλάβαμε την παρατήρηση του ρόλου μας ως εκπαιδευτικών της τάξης, στη συνέχεια, στον αναστοχασμό και την αυτό-αξιολόγηση πρώτα και στην ανάλυση των δεδομένων έπειτα, μας έγινε κατανοητό ότι η παρατήρηση και η ανάλυση του ρόλου μας είναι πολύ σημαντική για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και την παρουσίαση αντικειμενικών συμπερασμάτων. Ακόμα κι αν η θεματική της παρούσας έρευνας άλλαξε κάπως πορεία και ξέφυγε από την προκαθορισμένη, νομίζουμε πως κάτι τέτοιο δεν είναι αδόκιμο ή αντιεπιστημονικό, γιατί η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά της δράσης, της αλλαγής και της εξέλιξης. Εξάλλου στην επόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμπεριλήφθηκε στους άξονες παρατήρησης και ανάλυσης.

Στις παρεμβάσεις αξιοποιήσαμε τέσσερα λογισμικά, δύο κλειστά και δύο ανοιχτά, που θα παρουσιαστούν και θα αξιολογηθούν παρακάτω. Επιπλέον, αναλύσαμε τις συζητήσεις των ομάδων των δύο ατόμων, κατά την απασχόλησή τους με τα

λογισμικά αυτά, προκειμένου να καταλάβουμε τις αλληλεπιδράσεις τους. Ο τρόπος ανάλυσης διέφερε σε κάποια σημεία. Στα κλειστού τύπου λογισμικά προσπαθήσαμε να κατατάξουμε τις απομαγνητωφωνημένες συζητήσεις των παιδιών στα διάφορα είδη λόγου, που αναφέρονται και στο πρώτο μέρος της εργασίας. Η διαδικασία είναι ποσοτική, ώστε να φαίνεται ευδιάκριτα ο τρόπος ανάπτυξης του λόγου των παιδιών. Από την άλλη, στα ανοιχτού τύπου λογισμικά, επειδή ο όγκος των απομαγνητοφωνήσεων ήταν τεράστιος, προτιμήθηκε η ποιοτική ανάλυση αποσπασμάτων, χαρακτηριστικών κάθε ομάδας, ώστε να φανεί και η διαφορά στην αλληλεπίδραση από τα κλειστά λογισμικά, ακόμη και αν ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν το ίδιο παρεμβατικός και δύσκολος. Αναφέρεται, μάλιστα, κάπου στη βιβλιογραφία ότι στον τομέα της εκπαίδευσης η έρευνα μόνο ποιοτική μπορεί να είναι. Αδυνατεί αν είναι ποσοτική, γιατί κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι διαφορετικό και η έρευνα έχει σχέση με τις τοπικές συνθήκες (Stenhouse, 1978 στο Τσάφος, 2010).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μία συνοπτική βιβλιογραφική επισκόπηση για τα θέματα που αφορούν την έρευνα. Γίνεται, στην ουσία μια προσπάθεια να πλαισιωθεί θεωρητικά και βιβλιογραφικά η έρευνα.

Στη θεωρία αυτή αναφέρεται, λοιπόν, ότι οι ΤΠΕ αναλόγως με την μαθησιακή προσέγγιση, παραδοσιακή ή σύγχρονη, διαμορφώνουν περιβάλλοντα κλειστά ή ανοιχτά. Συγκεκριμένα, οι παραδοσιακές, συμπεριφορικές θεωρίες συνδέονται με τα κλειστά περιβάλλοντα και τα κλειστού τύπου λογισμικά, που αποσκοπούν κατά κύριο λόγο στην εξάσκηση πάνω σε γνωστικά αντικείμενα. Οι σύγχρονες, εποικοδομητικές και κοινωνικό-πολιτισμικές αντιλήψεις ευνοούν περιβάλλοντα και λογισμικά ανοιχτά, όπου η έμφαση δίνεται στην ανακάλυψη, την εξερεύνηση, τη δημιουργική έκφραση των μαθητών-χρηστών.

Στην έρευνα αυτή αναμενόταν ότι με βάση τη βιβλιογραφία αυτή, οι ομάδες θα ανέπτυσαν χειριστικό και απλοϊκό λόγο κατά την ενασχόληση τους με τα κλειστού τύπου λογισμικά και η συνεργασία τους θα ήταν επιφανειακή. Ενώ στα ανοιχτού τύπου λογισμικά- δραστηριότητες, αναμενόταν ότι τα παιδιά θα ανέπτυσαν μεταξύ τους πιο ποιοτικό λόγο, διερευνητικό, με κατεύθυνση όπως και τα ανοιχτά

πλαίσια τη δημιουργία και τη ανακάλυψη, και ότι θα ευνοούνταν και θα αναπτυσσόταν συνεργατική διάθεση μεταξύ των παιδιών.

Έτσι λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι όπως διαμορφώθηκαν στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, και στα οποία καλούμαστε να δώσουμε απαντήσεις είναι τα εξής:

- ✓ Πως αναπτύσσονται ποσοτικά και ποιοτικά οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσω της ενασχόλησης με κλειστά εκπαιδευτικά λογισμικά;
- ✓ Πως αναπτύσσονται ποσοτικά και ποιοτικά οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσω της ενασχόλησης με ανοιχτά εκπαιδευτικά λογισμικά;
- ✓ Πως εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός στις διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες;
- ✓ Εάν ο ρόλος μας να είναι λιγότερο παρεμβατικός, τα παιδιά θα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους πιο ελεύθερα και δημιουργικά;

2. Μεθοδολογία

Προκειμένου, λοιπόν, να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μπήκαμε στη διαδικασία μιας έρευνας δράσης. Το μοντέλο έρευνας δράσης που ακολουθήθηκε είναι αυτό του K. Lewin, όπου η έρευνα παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός) (Νίτσα, 2015). Ένα πρόσθετο στοιχείο σε αυτά της θεωρητικής πλαισίωσης σχετικά με την έρευνα δράσης είναι ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πάντα να ερευνά το έργο του, την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πάντα να έχει την ετοιμότητα και τη θετική διάθεση να τη μεταβάλλει όπου χρειάζεται. Αυτός άλλωστε είναι και ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης.

Στα πλαίσια αυτά, σχεδιάσαμε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις οποίες αξιοποιούνται ανοιχτού και κλειστού τύπου λογισμικά από δυάδες παιδιών. Οι ίδιες δυάδες ασχολούνταν μαζί και στα δύο λογισμικά. Για κάθε παρέμβαση υπήρχε ένας εννοιολογικός άξονας μέσα στον οποίο εντάσσονταν οι δραστηριότητες και για τα δύο λογισμικά που θα αξιοποιούνταν από τα παιδιά.

2.1. Μεθοδολογικά εργαλεία:

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία είναι τα εξής:

- Παρατήρηση
- Καταγραφή προσωπικού ημερολογίου από τις ημέρες παρατήρησης και τις ημέρες των παρεμβάσεων
- Ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων των παιδιών κατά την ενασχόληση τους με τα λογισμικά
- Φωτογράφιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Αξιολόγηση, Αυτό-αξιολόγηση και Αναστοχασμός σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη
- Κατηγοριοποίηση του λόγου των παιδιών στα κλειστού τύπου λογισμικά σε είδη σύμφωνα με τα είδη λόγου που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας

- Ανάλυση μέρους των συζητήσεων(κρίσιμα συμβάντα) των παιδιών στα ανοικτού τύπου λογισμικά
- Συζήτηση- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των λογισμικών από τα παιδιά

Η διαφορετική αξιολόγηση και ανάλυση του λόγου των παιδιών σε κλειστά και ανοιχτά λογισμικάδεν είναι τυχαία ή απερίσκεπτη. Στα κλειστά λογισμικά ακολουθείται η διαδικασία κατηγοριοποίησης του λόγου κάθε ομάδας σε πίνακες, συνοπτικός σχολιασμός της και συνολική αξιολόγηση και σχολιασμός όλων των ομάδων μαζί. Στα ανοικτού τύπου λογισμικά ο όγκος των ηχογραφήσεων ήταν τεράστιος, οπότε και η κατηγοριοποίηση θα ήταν χαώδης και ίσως ανούσια. Προτιμήσαμε να αναλύσουμε και να αξιολογήσουμε στιγμιότυπα της κάθε ομάδας ξεχωριστά ακολουθώντας την έννοια του κρίσιμου συμβάντος. Κρίσιμο συμβάν είναι στην ουσία μια στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δείχνει κάτι σε σχέση με την ίδια τη διαδικασία, το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών μέσα σε αυτήν(Σφυρόερα, 2017). Ο τρόπος αυτός μας βοήθησε να διεισδύσουμε και να αντιληφθούμε πληρέστερα τις ποιοτικές κατευθύνσεις των αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Παράλληλα, στο παράρτημα έχουμε εισάγει τις απομαγνητοφωνήσεις των αλληλεπιδράσεων των ομάδων στα κλειστά λογισμικά, οπότε υπάρχουν δείγματα των συζητήσεων από όλες τις ομάδες και όλες τις δράσεις.

Η παρουσίαση της ανάλυσης και των αποτελεσμάτων γίνεται με την ακολουθία που τηρήθηκε κατά την έρευνα δράσης. Δηλαδή παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και οι επιδιώξεις, η αξιολόγηση και η ανάλυση των αλληλεπιδράσεων σε κλειστά και ανοιχτά λογισμικά και τέλος, η αυτό-αξιολόγηση. Ακολουθεί με την ίδια σειρά η δεύτερη παρέμβαση και μετά οι απόψεις των μαθητών ακριβώς όπως εκφράστηκαν στη συζήτηση και ο σχολιασμός τους. Ωστόσο, πριν από αυτά γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιήθηκαν και καταγραφή του ευρύτερου εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιήθηκε κατά τις παρεμβάσεις.

Είναι σωστό εδώ να αναφέρουμε ότι στις αυτό-αξιολογήσεις της πρώτης παρέμβασης κάθε μία έγραψε τις δικές της σκέψεις και σχόλια, ενώ στη δεύτερη η αυτοαξιολόγηση είναι κοινή. Ακόμη, σε όλη την εργασία, στις απομαγνητοφωνήσεις

και τα κρίσιμα συμβάντα, ως «Ερευνήτρια 1» αναφέρεται η Άννα Στέλλα και ως «Ερευνήτρια 2» η Ευαγγελία Συριανόγλου, ενώ η νηπιαγωγός της τάξης αναφέρεται ως «Εκπαιδευτικός τάξης». Τέλος οι ονομασίες των ομάδων αντιστοιχούν στα ίδια παιδιά για τα κλειστού και ανοιχτού τύπου λογισμικά κάθε παρέμβασης. Για το λόγο αυτό, από την πρώτη παρέμβαση λείπει στα κλειστά λογισμικά η Ομάδα Δ, της οποίας η ηχογράφηση δε βρέθηκε στα αρχεία μας.

2.2. Δείγμα της έρευνας

Το νηπιαγωγείο στο οποίο διεξήχθη η εκπαιδευτική έρευνα δράσης βρίσκεται σε κεντρική περιοχή της Αθήνας, μεσαίας και χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

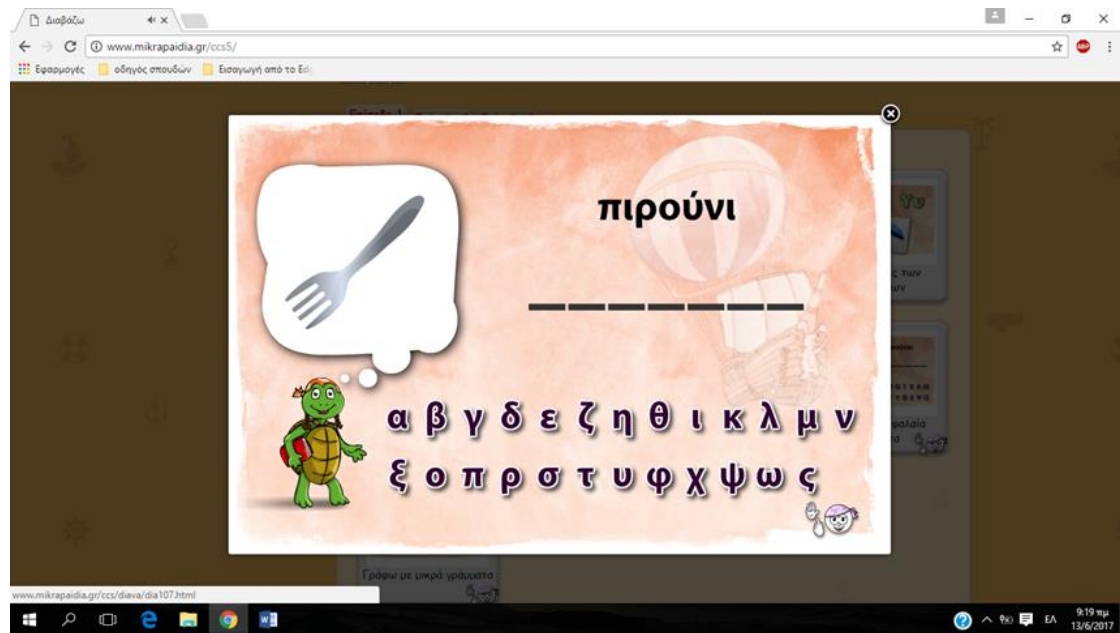
Η σύσταση της τάξης αποτελείται από 16 παιδιά. Από αυτά τα 8 παιδιά κατάγονται από άλλη χώρα (Αλβανία, Ρουμανία, Πακιστάν, Νιγηρία) και οι περισσότεροι μιλούν τρεις γλώσσες (τη γλώσσα της χώρας από την οποία κατάγονται, ελληνικά και αγγλικά).

Επίσης, δύο από τα παιδιά δεν τα γνωρίσαμε ποτέ, καθώς δεν ήρθαν στα σχολείο σε καμία από τις δύο εβδομάδες των ερευνητικών παρεμβάσεων. Οπότε, στην ουσία, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 14 παιδιά.

3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών λογισμικών

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση και αξιολόγηση των λογισμικών που αξιοποιήθηκαν στην ερευνητικές παρεμβάσεις με άξονες αξιολόγησης αυτούς που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

3.1. Λογισμικό: Αερόστατο- Αντιγράψω



Εικόνα 2

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Αερόστατο» είναι ένα διαδικτυακό παιχνίδι και ανήκει στην κατηγορία εξάσκησης και πρακτικής. Είναι λογισμικό κλειστού τύπου, καθώς προσεγγίζει τη σχολική ύλη(γλώσσα, μαθηματικά) και το αναλυτικό πρόγραμμα ως γνωστικά αντικείμενα, με στόχο τη μάθηση τους αλλά κυρίως την επανάληψή τους. Το λογισμικό Αερόστατο έχει προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο και σταθερό αριθμό δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες του είναι αρκετές και χωρίζονται σε ενότητες και υποενότητες ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, στη ενότητα της γλώσσας υπάρχει η αντιγραφή, ο συλλαβισμός, η ανάγνωση, και κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες περιέχει ασκήσεις. Αν και πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η εύκολη πρόσβαση και διαφυγή από το παιχνίδι, δεν ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή, ούτε καλλιεργείται η φαντασία. Το λογισμικό είναι ίδιο για όλους, δεν έχει διαβαθμίσεις και δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή-χρήστη. Για τις παρεμβάσεις χρησιμοποιήσαμε από την κατηγορία της γλώσσας την άσκηση

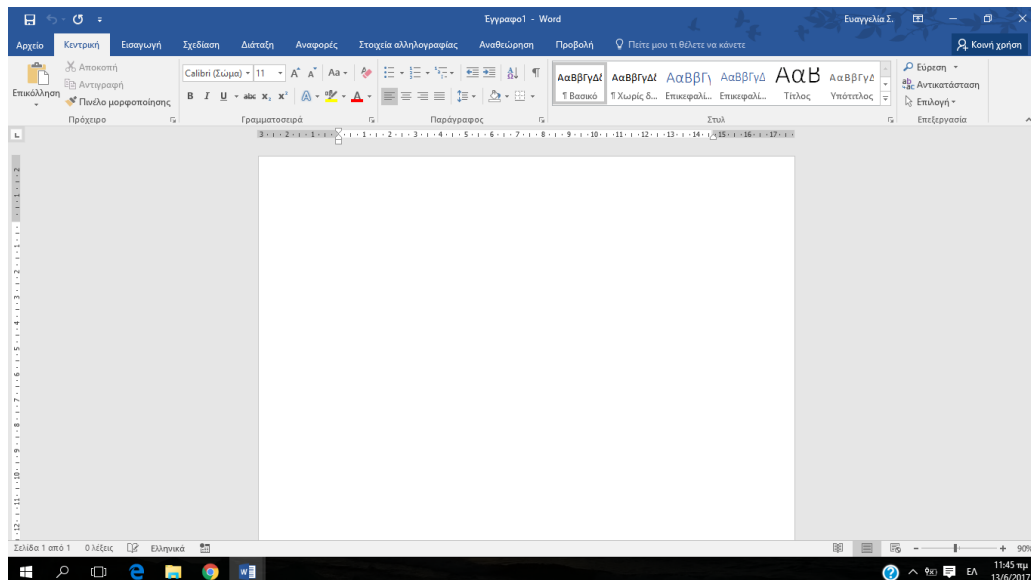
«Αντιγράφω», στην οποία τα παιδιά καλούνταν να αντιγράφουν λέξεις διαλέγοντας με το ποντίκι τα γράμματα από την αλφαβήτα που υπήρχε στη οθόνη.

3.2. Χρήση Φωτογραφικής μηχανής και Φύλο εργασίας Word



Εικόνα 3

Η χρήση της φωτογραφίας ανήκει στα αλληλεπιδραστικά μέσα(multimedia) και είναι ανοικτού τύπου τεχνολογικό μέσο. Η φωτογραφική μηχανή είναι κατάλληλη και πολύ ελκυστική στην χρήση της από τους μαθητές. Καλλιεργεί τη φαντασία, ελέγχεται από τα παιδιά, ενθαρρύνει την ενεργό τους συμμετοχή και λειτουργεί με βάση τις ιδέες και τις ανάγκες των μαθητών.



Εικόνα 4

Το φύλλο εργασίας Word είναι και αυτό ένα ανοιχτό λογισμικό που εντάσσεται στην κατηγορία περιβάλλοντα ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Πληροί όλες τις

προϋποθέσεις και τα κριτήρια καταλληλότητας ως εκπαιδευτικό λογισμικό. Πέρα από τα υπόλοιπα, βασικό του χαρακτηριστικό είναι ότι είναι ένα κενό φύλλο στον υπολογιστή, το οποίο ο χρήστης πρέπει να διαμορφώσει, όπως θέλει και ανάλογα με τις ανάγκες του. Στο λογισμικό αυτό το επίπεδο παρέμβασης και προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας είναι υψηλό, όπως και η αυτενέργεια των χρηστών του.

3.3. Λογισμικό: BabyPedia- Επαγγέλματα



Εικόνα 5



Εικόνα 6

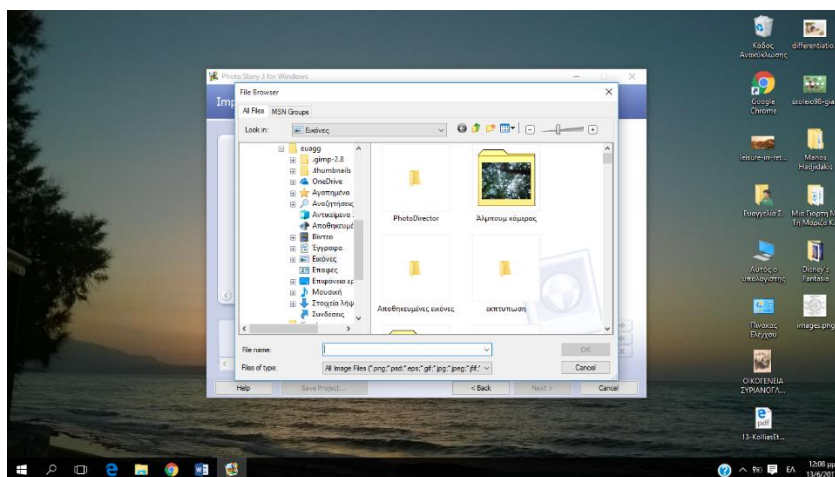


Εικόνα 7

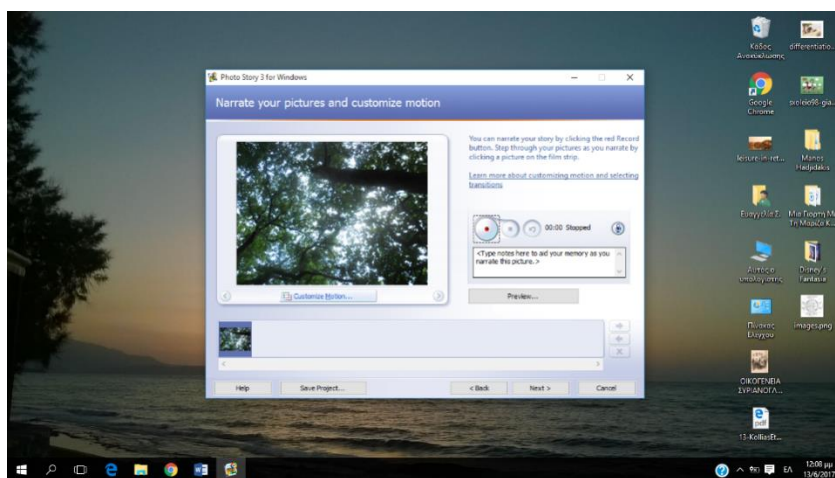
Το λογισμικό BabyPedia είναι ηλεκτρονικό παιχνίδι σε μορφή CD(διανέμεται με το βιβλίο BabyPedia, ΤΕΣΣΕΡΑ ΠΙ) με απώτερο στόχο την εξάσκηση και την πρακτική

πάνω σε διάφορες θεματικές, όπως είναι τα επαγγέλματα, ο κήπος μου, μουσικά όργανα και άλλα. Παρ' όλο που τα θέματα του δε συνάδουν ακριβώς με γνωστικά αντικείμενα, αναφέρεται σε θέματα, που για την ηλικία στην οποία αναφέρεται (2-5 ετών), τα παιδιά "πρέπει" να γνωρίσουν. Είναι κλειστού τύπου λογισμικά, καθώς η διαδικασία δεν ελέγχεται εύκολα από τα παιδιά-χρήστες. Μπορεί ο καθένας να διαλέξει το παιχνίδι που θέλει αλλά δεν προωθείται ουσιαστικά η ενεργός συμμετοχή των παιδιών. Τα γραφικά και τα τεχνικά του μέρη είναι άρτια και ελκυστικά, όμως δε είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για εκπαιδευτικούς σκοπούς, γιατί δεν επαρκούν τα κριτήρια της ανεξαρτησίας, της φαντασίας, της αξιοποίησης των ιδεών των παιδιών και της αυτενέργειας τους.

3.4. Λογισμικό: Photo-Story



Εικόνα 8



Εικόνα 9

Το PhotoStory είναι λογισμικό εισαγωγής φωτογραφιών, κειμένου και ηχογράφησης φωνών, προκειμένου να δημιουργηθούν φωτο-ιστορίες/αφηγήσεις στην ηλεκτρονική μορφή του video. Αν και δεν κατατάσσεται ακριβώς σε κάποια κατηγορία, ίσως θα μπορούσαμε να το εντάξουμε στα περιβάλλοντα ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Αποτελεί λογισμικό ανοικτού τύπου, καθώς, όπως αναφέρει και η βιβλιογραφία, αποσκοπεί στην έκφραση, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ακόμα απαιτεί τη φαντασία των μαθητών, για να προκύψουν οι ιστορίες. Το PhotoStory αξιολογείται θετικά ως εκπαιδευτικό λογισμικό κατάλληλο για χρήση από μαθητές κάθε ηλικίας, γιατί είναι λογισμικό που λαμβάνει υπ' όψιν του τις ιδέες των μαθητών. Οι τελευταίοι, μπορούν να ελέγξουν και να ορίσουν τη διαδικασία, ενώ παράλληλα έχει άρτια τεχνικά χαρακτηριστικά και η διαδικασία του προσανατολίζεται προς την ανακάλυψη και τη δημιουργία.

Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ερευνητικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο. Οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν ήταν δύο, η καθεμιά είχε δύο δραστηριότητες με ένα ανοιχτό και ένα κλειστό λογισμικό αντίστοιχα και πλαισιώνονταν μεταξύ τους εννοιολογικά. Παρακάτω λοιπόν, παρουσιάζονται ο σχεδιασμός των ερευνητικών παρεμβάσεων και η αξιολόγησή τους μέσα από την καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων και των αποκλίσεων. Παράλληλα, παρουσιάζεται η ανάλυση του λόγου των παιδιών αφενός ποσοτικά, μέσω κατηγοριοποίησης των συζητήσεων τους και αφετέρου ποιοτικά, μέσω σχολιασμού των κρίσιμων συμβάντων, αξιολογήσεων και αυτοαξιολογήσεων από τις ερευνήτριες.

4. 1^η ερευνητική-εκπαιδευτική παρέμβαση

Η 1^η παρέμβαση διήρκησε τρεις ημέρες. Ακολουθήθηκε το σχολικό πρόγραμμα που τηρούν ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι δραστηριότητες εξελίχθηκαν κατά την ώρα του οργανωμένου παιχνιδιού.

4.1. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης:

Αρχικά θα ρωτήσουμε τα παιδιά, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού με ποιόν τους αρέσει να παίζουν και με ποιόν να δουλεύουν, επειδή γνωρίζοντας ότι δε δουλεύουν γενικά σε ομάδες, θέλαμε να εκμαιεύσουμε με ποιον συμμαθητή τους πιστεύουν οι ίδιοι ότι μπορούν και θέλουν να συνεργαστούν. Μέσω της παρατήρησης μας και βασισμένοι στην εικόνα που έχουμε για τα παιδιά, θα τα χωρίσουμε σε ομάδες με κριτήριο την κοινωνικότητα τους. Θέλουμε δηλαδή να βάλουμε στην ίδια ομάδα ένα κοινωνικό και ένα λιγότερο κοινωνικό παιδί, για να δούμε πως και αν η διαφορετική κοινωνική συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάσει και το είδος των αλληλεπιδράσεων τους.

Θα χωρίσουμε τις δυάδες κολλώντας στα παιδιά από ένα αυτοκόλλητο. Θα πρέπει να βρουν ποιος άλλος έχει το ίδιο χρώμα αυτοκόλλητο και να γίνουν ομάδα. Θα διαμορφωθούν 8 δυάδες, όπου την 1^η μέρα οι 4 θα ασχοληθούν με το κλειστό λογισμικό και οι άλλες 4 με το ανοιχτό. Τη 2^η μέρα θα γίνει το αντίθετο.

Θα μαζευτούμε στην παρεούλα και θα δείξουμε στα παιδιά διάφορες εικόνες από εκθέσεις φωτογραφίας, από φωτογραφίες με λεζάντες, φωτογραφικές μηχανές και φωτογράφους. Συζητώντας μαζί τους, θα πουν τι βλέπουν, και θα δούμε τα χαρακτηριστικά της φωτογραφίας. Η διαδικασία αυτή θέλουμε να γίνει, ώστε τα παιδιά να πλαισιώσουν εννοιολογικά τις δραστηριότητες που θα κάνουμε και να μπορούν να ενταχθούν στις διαδικασίες. Έπειτα θα τους χωρίσουμε σε ομάδες των δύο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, θα θέλαμε στην αρχή να τους εξηγήσουμε τη διαδικασία των δραστηριοτήτων.

- Κλειστό λογισμικό: «Αερόστατο»

Τα παιδιά σε δυάδες θα παίξουν στο εκπαιδευτικό λογισμικό «ΑΕΡΟΣΤΑΤΟ», το παιχνίδι «ΑΝΤΙΓΡΑΦΩ» από την κατηγορία «ΔΙΑΒΑΖΩ». Το παιχνίδι δείχνει

στα παιδιά μια εικόνα και δίπλα έχει γραμμένο τον τίτλο της εικόνας. Στο κάτω μέρος της οθόνης παρουσιάζονται διακεκομμένες γραμμές και ένα ψηφιακό πληκτρολόγιο με την αλφαβήτα. Το παιδί πρέπει να βλέπει τα γράμματα του τίτλου από πάνω και με το ποντίκι, να διαλέγει από το ψηφιακό πληκτρολόγιο το ένα-ένα γράμμα με τη σειρά. Έτσι, θα σχηματίζεται σιγά σιγά η λέξη του τίτλου στις διακεκομμένες γραμμές. Η κάθε ομάδα θα ασχοληθεί με το παιχνίδι για 10'. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μια από εμάς θα παρατηρεί και θα έχει εμψυχωτικό και βοηθητικό ρόλο στις дуάδες.

- Ανοιχτό λογισμικό: Έκθεση φωτογραφίας

Τα παιδιά σε дуάδες θα βγάλουν φωτογραφίες για την έκθεση φωτογραφίας που διοργανώνουμε. Η κάθε ομάδα έχει να τραβήξει δύο φωτογραφίες. Μετά θα τις περάσουμε στον υπολογιστή και θα τις εισάγουμε στο πρόγραμμα Word, για να μπορούν να τις επεξεργαστούν. Θα δώσουν σε κάθε φωτογραφία ένα τίτλο που θα το γράψουν από κάτω από την φωτογραφία σαν λεζάντα. Επιπλέον, θα γράψουν το όνομα του φωτογράφου- το δικό τους- και ό, τι άλλο θέλουν. Μετά θα εκτυπώσουμε τις φωτογραφίες και τα παιδιά θα φτιάξουν τα κάδρα τους στα οποία θα τις κολλήσουν. Στο τέλος θα οργανώσουμε έκθεση φωτογραφίας και οι ομάδες θα παρουσιάσουν τα έργα τους.

4.2. Ανάλυση ,Αξιολόγηση και αναστοχασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

4.2.1. Διαδικασία δραστηριότητας και Αποκλίσεις

Γενικά ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός. Ρωτήσαμε τα παιδιά με ποιόν τους αρέσει να παίζουν και να δουλεύουν, χωρίσαμε τις ομάδες και κάναμε τη συζήτηση στην παρεούλα σχετικά με τις φωτογραφίες. Μετά τους εξηγήσαμε τη διαδικασία των δραστηριοτήτων και ξεκινήσαμε. Μια ομάδα ασχολούνταν με το ανοιχτό και μία με το κλειστό λογισμικό και όταν τελείωνε η μία ερχόταν η άλλη. Κάτι που δεν έγινε κατά το σχεδιασμό, ήταν ότι δεν τηρήσαμε τον αριθμό των ομάδων που θα ασχολούνταν με κάποιο λογισμικό κάθε μέρα. Επιπλέον, αφού τελείωσαν όλες οι ομάδες, εκτός σχεδιασμού η νηπιαγωγός πρότεινε να φτιάξουμε και μια

πρόσκληση, για να καλέσουμε τους γονείς και τους συμμαθητές στην έκθεση φωτογραφίες. Προσπαθήσαμε να φτιάξουμε το κείμενο της πρόσκλησης μαζί με τα παιδιά στην παρεούλα και το μεταφράσαμε και στα αγγλικά και αλβανικά(με το googletranslate) για να μπορούν να το διαβάσουν και όσοι γονείς δεν ξέρουν ελληνικά. Μετά οργανώσαμε την έκθεση, φτιάξαμε μαζί με κάποια παιδιά την αφίσα της έκθεσης, με τίτλο της νηπιαγωγού «Γινόμαστε Φωτογράφοι». Μετά βγήκαμε διάλειμμα και όταν ήρθαν οι γονείς πέρασαν να δουν και την έκθεση.

4.2.2. Δυνατά και αδύνατα σημεία

Ένα από τα βασικά μας αδύνατα σημεία είναι ότι δε μπορέσαμε να διαχειριστούμε την παρεμβατικότητα και την εμπλοκή της νηπιαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε αρχικά να μπορέσουμε να αναπτύξουμε τις δραστηριότητες έτσι όπως θέλαμε και να παρατηρήσουμε και καταγράψουμε τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Ο τρόπος που χειριστήκαμε τις ομάδες δεν ευνόησε εν τέλει την αλληλεπίδραση και την διερεύνησή της.

Δεν είχαμε σκεφτεί τεχνικά προβλήματα, όπως ότι το πληκτρολόγιο του φορητού υπολογιστή, που έχει τα κεφαλαία αγγλικά γράμματα στα πλήκτρα και τα ελληνικά σε μικρότερο μέγεθος. Αυτό δυσκόλεψε τα παιδιά και τα μπλόκαρε, όλη η διαδικασία είχε σκοπό να βρουν και να πατήσουν τα γράμματα.

Επίσης, τα παιδιά είχαν δυσκολία στο να αντιληφθούν ποια ήταν η δική τους φωτογραφία, γιατί έβγαζαν συνήθως ο ένας τον άλλο. Νόμιζαν ότι φωτογραφία τους ήταν αυτή που είχε μέσα τον εαυτό τους και όχι αυτή που είχαν τραβήξει.

Ένα δυνατό σημείο της διαδικασίας ήταν η συζήτηση στην παρεούλα, όπου όλα σχεδόν τα παιδιά συμμετείχαν και φαίνονταν να ενδιαφέρονται.

Ακόμη, γενικά τα παιδιά συνεργάζονταν και επικοινωνούσαν ομαλά στις ομάδες, χωρίς όμως να εμπλέκεται πολύ ο ένας στο κομμάτι του άλλου. Ωστόσο όλοι συμμετείχαν με όρεξη στην δραστηριότητες- είχαν μια προτίμηση στο κλειστό λογισμικό.

Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον υπολογιστή, το ποντίκι και μέσα στις μέρες άρχισαν να εξοικειώνονται μαζί τους. Ακόμα και παιδιά που φαίνονταν να μην έχουν επαφή με αυτά τα μέσα.

4.2.3. Οι επιδιώξεις μας

Η ουσιαστική μας επιδίωξη είναι να διερευνήσουμε τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών σε ανοιχτά και κλειστά πλαίσια χρήσης λογισμικών, η επιδίωξη αυτή δεν επιτεύχθηκε. Τα στοιχεία μας δε μας βοηθούν να καταλάβουμε και να σκεφτούμε κάτι σχετικό. Ωστόσο, από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τον υπολογιστή, με εμάς και μεταξύ τους αποκομίσαμε μια εμπειρία σχετικά με το πώς σκέφτονται τα παιδιά, το πώς μπορούν να λειτουργήσουν τα ΤΠΕ μέσα στην τάξη και κυρίως το πόσο λεπτή είναι η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε κλειστά και ανοιχτά εκπαιδευτικά πλαίσια.

4.2.4. Αερόστατο- Αντιγράψω

Στη συνέχεια, ακολουθούν πίνακες. Στους πίνακες αυτούς έχουν καταχωρηθεί και ταξινομηθεί οι συζητήσεις κάθε ομάδας ανάλογα με το είδος ομιλίας που ανέπτυξαν κατά την ενασχόληση τους με το κλειστού τύπου λογισμικό Αερόστατο-Αντιγράψω. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει, για να κατανοήσουμε το είδος του λόγου που ανέπτυξαν τα παιδιά και κατ' επέκταση τις συνεργατικές τους αλληλεπιδράσεις. Ακόμα, παρά το γεγονός ότι τα στοιχεία που μας δίνει αυτή η διαδικασία είναι ποσοτικά έχουν σημασία και ποιοτικό αντίκρισμα, καθώς κάθε είδος λόγου αντικατοπτρίζει συγκεκριμένους τρόπους, περιεχόμενο και αλληλεπιδράσεις των μετεχόντων στη συζήτηση. Έτσι η ανάλυση και ο σχολιασμός τους γίνεται με χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας. Τέλος, θα θέλαμε να υπογραμμίζουμε ότι κατά μέσο όρο περίπου το πλήθος της συνομιλίας ότι ήταν 70-80 φράσεις κάθε ομάδα. Αλλά, δυο από τις ομάδες ανέπτυξαν πολύ λιγότερη συνομιλία και η αλληλεπίδρασή τους ήταν φανερά μειωμένη.

Ομάδα Α

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	0
Σωρευτική ομιλία	0
Διερευνητική ομιλία	0
Λόγος χειρισμού του υπολογιστή	4
Λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	0
Ατομικός τρόπος σκέψης	
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	4
Συνομιλία με συμμαθητές	0
Συνομιλία οργάνωσης μελών	0
Συνομιλία με τον υπολογιστή	0
Σύνολο	8

Συνομιλία με τον εκπαιδευτικό

Ερ2: μήπως το βλέπεις Α1; Βοήθησε την Α1.

Α1: Ναι. (το πατάει)

Α2: το βλέπεις;

Ερ2: εγώ το βλέπω, εσύ;

Α1: το βλέπω, τέλειωσε. Εκπ

Δεν μιλούν. Τελειώνουν και φεύγουν.

Αυτή η ομάδα δεν ανέπτυξε σχεδόν καθόλου λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Μέσα από την συνομιλία τους δεν αναπτύσσεται κανένας λόγος που να προωθεί την μάθηση και την διερεύνηση. Αντίθετα, είναι λόγος πολύ σύντομος και όχι πολύ ουσιώδης και στοχεύει στην επίλυση του προβλήματος που είχαν με το ποντίκι και στον εντοπισμό κάποιου γράμματος. Επιπλέον, αυτές οι

συζητήσεις συμβαίνουν με την συμμετοχή της εκπαιδευτικού. Το είδος του λόγου που αναπτύσσεται σε αυτή την ομάδα ίσως να οφείλεται και στο είδος του λογισμικού. Σε αυτή την περίπτωση, του κλειστού λογισμικού, τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούν και δεν κινητοποιούνται να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν. Επίσης, αυτή η ομάδα ήταν από τις ομάδες που έπαιξαν τελευταίες και είχε δει πώς παίζεται το παιχνίδι από τις προηγούμενες ομάδες και υιοθέτησαν με ποια σειρά παίζει ο καθένας όπως την είχαν οι άλλες ομάδες. Έτσι μάλλον για αυτό τον λόγο δεν υπάρχει καθόλου συζήτηση για το ποιανού είναι η σειρά, το οποίο είναι σύννηθες σε πολλές ομάδες.

Ομάδα Β

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	0
Σωρευτική ομιλία	2
Διερευνητική ομιλία	0
Λόγος χειρισμού του υπολογιστή	4
Λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	0
Ατομικός τρόπος σκέψης	3
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	7
Συνομιλία με συμμαθητές	0
Συνομιλία οργάνωσης μελών	1
Συνομιλία με τον υπολογιστή	0
Σύνολο	17

Συνομιλία με τον εκπαιδευτικό & Σωρευτική ομιλία

Ερ1: τ....τόπι γράφει

B2: τόπι; Έτσι λέγεται στα αλβανικά

Ερ1: και στα αλβανικά η μπάλα λέγεται και τόπι

B2: στα αλβανικά λέγεται τόπι στα ελληνικά μπάλα

.....

B2: το άλλο είναι

B1: ναι ξέρω

B2: μπράβο σου

B1: τι λέει; Τεράστια λέξη

Ερ1: οικογένεια

B1: αυτό εδώ

B2: εκεί

Ερ1: μπράβο

Αυτή η ομάδα δεν αναπτύσσει μεγάλη αλληλεπίδραση και μένει μόνο σε απλές συζητήσεις. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οφείλεται στο λογισμικό το οποίο χρησιμοποιούν, το οποίο είναι κλειστό και δεν παρέχει πολλά ερεθίσματα και ευκαιρίες για προβληματισμό και αλληλεπίδραση. Ο λόγος που αναπτύσσεται δεν προωθεί την μάθηση, δεν σημειώνεται σε μεγάλο βαθμό δηλαδή διερευνητικός λόγος και ατομικός τρόπος σκέψης. Ίσως, ακόμα, το παιχνίδι να είναι οικείο και εύκολο για τα παιδιά που μπορεί να μην αναρωτιούνται για το πώς παίζεται, να συζητήσουν για αυτό και έτσι να αλληλεπιδράσουν.

Ομάδα Γ

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	0
Σωρευτική ομιλία	3
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	52
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	11
Ατομικός τρόπος σκέψης	0
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	13
Συνομιλία με τον υπολογιστή	0
Συνομιλία οργάνωσης μελών	11
Συνομιλία με συμμαθητές	2
Σύνολο	92

Λόγος χειρισμού του υπολογιστή

Ερ1: Το επόμενο, με τη σειρά πάμε, όποιο βλέπεις το βάζεις

Γ1: όχι, νο από κει, από κει ναι

Γ2:πατάω αυτό;

Ερ1: ναι μία φορά, πάτα το βάζουμε όπου είναι

Γ2: Αυτό τι κάνει;

Ερ1: Μόνο αυτό το κουμπί, όχι μαζί

Γ1: Από κει από κει

Ο λόγος που αναπτύχθηκε περισσότερο ήταν η ομιλία χειρισμού του υπολογιστή, με την εκπαιδευτικό να έχει κυρίαρχο ρόλο σε αυτό, μιλώντας για το πώς θα παίξουν το παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός πολλές φορές απεύθυνε το λόγο στα παιδιά χωρίς να χρειάζονται πολύ την βοήθειά της. Για παράδειγμα, στην συνομιλία (Α: Σε ποιο είσαι κοίτα εδώ;- Σ:εδώ -Α: ωραία μετά ποιο είναι; -Ν: Αυτό εδώ -Α: ωραία που είναι; -Ν: αυτό , αυτό -Α: Ωραία, ο επόμενος..), η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν περιττή, θα μπορούσαν μόνοι τους τα παιδιά να βρουν ποιο γράμμα είναι κάθε φορά, να δουν αν είναι σωστή η απόφασή τους και να αποφασίσουν ποιος θα παίξει μετά. Δε φαίνονταν τα παιδιά να έχουν τόση ανάγκη τη βοήθεια ή την παρέμβαση της εκπαιδευτικού στην εργασία τους. Η συνεχής παρέμβαση της νηπιαγωγού μάλλον είχε κι ως αποτέλεσμα να μην αναπτυχθεί διερευνητική ομιλία και ατομικός τρόπος σκέψης, καθώς δεν επέτρεπε στα παιδιά να συζητήσουν περισσότερο και να σκεφτούν πιο βαθιά.

Ομάδα Δ

(δε βρέθηκε το αρχείο της ηχογράφησης της συγκεκριμένης ομάδας και έτσι δε μπορέσαμε να κάνουμε ανάλυση του λόγου τους).

Ομάδα Ε

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	2
Σωρευτική ομιλία	32
Διερευνητική ομιλία	0
Λόγος χειρισμού του υπολογιστή	39
Λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	1
Ατομικός τρόπος σκέψης	12
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	63

Συνομιλία με συμμαθητές	0
Συνομιλία οργάνωσης μελών	13
Συνομιλία με τον υπολογιστή	0
Σύνολο	89

Σωρευτική ομιλία

E2: δείχνει μια χελώνα.

ερ1: αυτός είναι ο φίλος μας που τον βοηθάμε να γράψουμε την λέξη

E2: μετά είναι αυτό.. ξέρω... είναι... νομίζω ότι το βρήκα...

ερ1: Ε! θέλεις να την βοηθήσεις;

E2: είναι σαν αυτό

E1: ναι το βρήκα, να το!

Αυτή η ομάδα ανέπτυξε περισσότερο την ομιλία με τον εκπαιδευτικό, όπως φαίνεται από τον πίνακα. Η εκπαιδευτικός συμμετέχει πολύ συχνά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ακόμα και σε πράγματα που δεν υπάρχει ιδιαίτερος λόγος για κάποια επεξήγηση, ούτε το ζητάνε τα παιδιά η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει διαμορφώνοντας την συνομιλία των παιδιών. Ενδεχομένως τα παιδιά θα μπορούσαν να είχαν αλληλεπιδράσει πολύ διαφορετικά αν δεν είχε τόσο παρεμβατικό ρόλο. Ύστερα, αναπτύχθηκε περισσότερο ο λόγος χειρισμού του υπολογιστή και η σωρευτική ομιλία. Ο λόγος των παιδιών ήταν πολύ συχνός στο να ψάχνουν και να εντοπίζουν το πλήκτρο που ήθελαν. Η διερευνητική ομιλία και η ομιλία αμφισβήτησης δεν εμφανίζονται σχεδόν καθόλου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έντονη συμμετοχή της εκπαιδευτικού που με την παρέμβαση που είχε δεν επέτρεπε πολλές φορές στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν πλήρως και να διατυπώσουν προτάσεις ώστε να φτάσουν σε μια γνώση ή να έχουν το χώρο να διαφωνήσουν, διαπραγματευτούν και να οδηγηθούν σε κάτι νέο και δικό τους.

Ομάδα Στ

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	0
Σωρευτική ομιλία	8
Διερευνητική ομιλία	0
Λόγος χειρισμού του υπολογιστή	9
Λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	0
Ατομικός τρόπος σκέψης	0
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	41
Συνομιλία με συμμαθητές	5
Συνομιλία οργάνωσης μελών	2
Συνομιλία με τον υπολογιστή	0
Σύνολο	65

Συνομιλία με τον εκπαιδευτικό

Ερ1: ωραία.. μπορείς να βρεις ποια φωνούλα είναι αυτή; Τι γράφει εδώ; Μπορείς να βρεις με ποιο γραμματάκι είναι ίδιο από κάτω;

Στ1: αυτή

Ερ1: πολύ ωραία. Αυτή είναι η φωνούλα ψψψ..μετά ποια είναι.. το..

ΣΤ2: α..

Ερ1: ωραία. Η φωνούλα α... έχουμε την φωνούλα ψ και α... ψα..μετά;

ΣΤ2: αυτό

Ερ1: μετά ποιο λέτε να έχει;

(το πατάει)

Ερ1: πολύ ωραία. Και μετά ποιο λέτε να έχει;

Στ1: this..

Σε αυτή την ομάδα κυριαρχεί η συνομιλία με τον εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός έχει παρεμβατικό και πρωταγωνιστικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των παιδιών, γεγονός που πιθανότατα αλλάζει και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών. Η συζήτηση δεν αναπτύσσεται όπως θέλουν, αλλά καθοδηγείται και οργανώνεται από την εκπαιδευτικό, κάτι που τις περισσότερες φορές στη συγκεκριμένη συνθήκη δεν μοιάζει να χρειάζονται τα παιδιά. Είναι σαν να αγχώνεται ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά και στο τέλος υπερβάλλει. Το ένα παιδί, το οποίο δεν μιλούσε καλά ελληνικά, δεν είχε καμιά δυσκολία να παίξει αυτό το παιχνίδι, έβλεπε τα γράμματα από πάνω και φωτογραφικά τα έβαζε από κάτω. Το άλλο παιδί, όπως και άλλα παιδιά από άλλες ομάδες, δυσκολευόντουσαν να εντοπίσουν και να πατήσουν το γράμμα που είχε τόνο, όταν έβλεπαν ένα γράμμα που είχε τόνο στη λέξη. Νομίζανε ότι ένα γράμμα με τόνο είναι ένα διαφορετικό γράμμα. Επίσης, παρατηρείται σε μικρό βαθμό σωρευτική ομιλία και λόγος χειρισμού του υπολογιστή, ενώ διερευνητική ομιλία δεν εμφανίζεται καθόλου.

Ομάδα Ζ

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	13
Σωρευτική ομιλία	12
Διερευνητική ομιλία	0
Λόγος χειρισμού του υπολογιστή	7
Λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	1
Ατομικός τρόπος σκέψης	0
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	24
Συνομιλία με συμμαθητές	5
Συνομιλία οργάνωσης μελών	19

Συνομιλία με τον υπολογιστή	0
Σύνολο	71

Ομιλία αμφισβήτησης

Z1: να βοηθήσω;

Z2: δεν νομίζω

Z1: δεν ξέρεις το όνομα μου τότε, δεν σε έχω φίλη.....αααα επειδή το ξέρεις αυτό το πράγμα;

Z2: το ξέρω..

Z1: κοίτα!

Er2: το έκανε όλο; Πάτα μια φορά το κουμπί

Z2: το κάνω... πιρούνι..

Z1: πιρούνι ή κουτάλι

Z2: δεν ξέρω, αλλά...

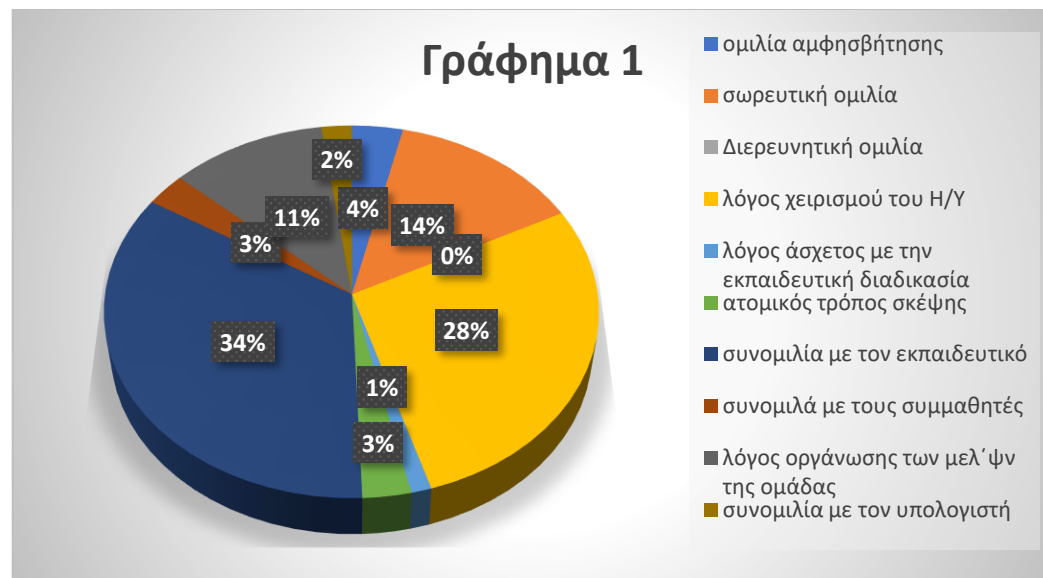
.....

Z2: πιρούνι...

Σε αυτή την ομάδα υπερτερεί η συνομιλία με τον εκπαιδευτικό. Δε διαφοροποιείται όμως σε μεγάλο βαθμό όμως από την ομιλία αμφισβήτησης και την συνομιλία για την οργάνωση των μελών. Η εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση δεν είχε πολύ παρεμβατικό και ρυθμιστικό ρόλο και αυτό φαίνεται να άφησε χώρο να αναπτυχθούν άλλου είδους ομιλίες. Έτσι, τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους περισσότερο. Επιπλέον, παρατηρήθηκε σε αυτή την ομάδα πιο ξεκάθαρα το πώς τα παιδιά οργανώθηκαν μόνα τους για το παιχνίδι.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ένα διάγραμμα πίτας με ποσοστά. Παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία συναντάμε το κάθε είδος ομιλίας από όλες

τις ομάδες αθροιστικά, στην πρώτη παρέμβαση, κατά την δραστηριοποίηση των παιδιών με το λογισμικό κλειστού τύπου.



Μπορούμε ευκρινώς να διαπιστώσουμε, όπως φαίνεται και από τη μέχρι τώρα ανάλυση, ότι το είδος ομιλίας: «*Συνομιλία με τον εκπαιδευτικό*» είναι το πιο συχνό. Συγκεκριμένα συνιστά το 34% του συνόλου του λόγου όλων των ομάδων. Σαφώς αυτό δεν είναι άσχετο με τον εκπαιδευτικό ρόλο που είχαμε εμείς. Σε πολλές περιπτώσεις ως εκπαιδευτικοί ερευνητές μιλούσαμε στα παιδιά, χωρίς αυτά να μας χρειάζονται κάτι ή να μας ζητήσουν βοήθεια. Το αμέσως επόμενο είδος λόγου που έχει μεγάλο ποσοστό είναι ο λόγος χειρισμού του υπολογιστή, με ποσοστό 28%. Το γεγονός αυτό μας δείχνει ότι οι μαθητές ασχολούνται με το πως θα δουλέψουν στον υπολογιστή. Στην πραγματικότητα διαπραγματεύονται πώς θα χωρίσουν τις εργασίες τους, πώς θα πατήσουν τα κουμπιά στο πληκτρολόγιο και πώς θα κουνήσουν το ποντίκι. Οι συχνότητες του λόγου των παιδιών που κινούνται ανάμεσα στο 14 -1% του συνόλου του λόγου τους είναι ποσοστό πολύ μικρό και δείχνει ότι ομιλίες αμφισβήτησης, σωρευτική, οργάνωσης των μελών της ομάδας είναι ελάχιστες. Ωστόσο και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό το έχει η σωρευτική ομιλία, 14%, κατά την οποία τα παιδιά συσσωρεύουν πληροφορίες, αλλά δεν οικοδομούν γνώσεις. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η διερευνητική ομιλία, η παραγωγή δηλαδή λόγου που δείχνει κινητοποίηση, ενδιαφέρον και διαδικασία ανακάλυψης και δημιουργίας από τα παιδιά είναι ανύπαρκτη με ποσοστό 0%.

Γενικός σχολιασμός

Τα παιδιά ασχολούνται ανά δύο με ένα λογισμικό στον υπολογιστή, σχετικό με τον γραμματισμό, ψάχνοντας τα γράμματα μιας λέξης. Η διάρκεια του παιχνιδιού είναι 10-15 λεπτά για την κάθε ομάδα. Στις απομαγνητοφωνήσεις καταγράφονται οι συζητήσεις των μελών της ομάδας και των συμμαθητών τους, που τυχόν παρακολουθούν και συμμετέχουν στο παιχνίδι τους.

Στις τρεις από τις έξι ομάδες, ο εκπαιδευτικός είχε πολύ παρεμβατικό ρόλο και κύριο λόγο στην διαμόρφωση της συνομιλίας των παιδιών. Σε αυτές τις τρεις ομάδες, η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε είχε την μορφή τυπικής συνομιλίας των παιδιών και δεν καλλιεργήθηκαν τα είδη λόγου που προάγουν την μάθηση. Σε αυτές τις τρεις ομάδες, ο εκπαιδευτικός διαμόρφωνε την συνομιλία και η συζήτηση κινούταν γύρω από εκείνον, υπό την εποπτεία του. Δεν έδωσε χώρο στα παιδιά να ενεργήσουν όπως θέλουν και να έχουν την ελευθερία να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά ώστε να επέλθει η μάθηση. Όπως υποστηρίζουν και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση με τους γύρω μας και το περιβάλλον, μέσω της γλώσσας (Vygotsky, 1978, Rogoff κ.ά., 1993 Στο: Αυγητίδου, 2014). Ο ερευνητής, παρόλο που αποτελεί μέρος των γύρω και του περιβάλλοντος, πολλές φορές παρεμβαίνει χωρίς τα παιδιά να ζητήσουν την βοήθεια του ή να τον έχουν ανάγκη, ασκώντας έτσι έναν κεντρικό ρόλο. Η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών ήταν μικρή. Έτσι παρατηρείται η ανάγκη στο πλαίσιο της τάξης και γενικότερα στο σχολείο, να αναδιανεμηθούν οι σχέσεις εξουσίας και δύναμης. Να διαμορφωθούν σχολικές κοινότητες μέσα στις οποίες θα συμβαίνουν επιθυμητές αλληλεπιδράσεις και οι υποκειμενικές οπτικές και η πολυφωνία να είναι αποδεκτά και συστατικά στοιχεία (Φρυδάκη, 2009 Στο: Αυγητίδου 2014). Για να δημιουργηθεί αυτό το πλαίσιο λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συζητήσουν στις πραγματικές συνθήκες της τάξης τους τις σχέσεις εξουσίας με τη γνώση και υπό αυτή την έννοια να καταστήσουν τους μαθητές, κριτικούς και ενεργούς πολίτες (McLaren, 2010 Στο: Αυγητίδου 2014). Ακόμα, για να δημιουργηθεί ένας καλός προγραμματισμός και για να υπάρξει η απαραίτητη καθοδήγηση των συνεργατικών δραστηριοτήτων με τη χρήση Τ.Π.Ε., ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και

δεξιότητες για την καθοδήγηση των ομάδων σε τέτοια περιβάλλοντα (Eraut,1995 στο Κακλαμάνης, 2005). Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός επέλεξε να έχει αυτό το ρόλο μέσα στην ομάδα και να αλληλεπιδράσει με τα παιδιά με αυτό τον τρόπο, μπορεί να έγκειται ως ένα σημείο στην έλλειψη κάποιων γνώσεων και έτσι στην αμηχανία να διαχειριστεί και να υπολογίσει όλες τις παραμέτρους που προέκυψαν την ώρα της δραστηριότητας.

Στις άλλες τρεις ομάδες, όπου ο εκπαιδευτικός δεν είχε πολύ παρεμβατικό και ρυθμιστικό ρόλο, η αλληλεπίδραση που παρατηρήθηκε μεταξύ των παιδιών είχε διαφοροποιήσεις. Αρχικά, σε μια ομάδα παρατηρήθηκε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και τα παιδιά οργανώθηκαν μόνα τους για το πώς θα εργαζόντουσαν σε κάποια σημεία της δραστηριότητας. Σε μια άλλη ομάδα, τα παιδιά δεν είχαν καμία ιδιαίτερη αλληλεπίδραση, επικρατούσε γενικά μια ηρεμία και όσες συζητήσεις προέκυψαν, έγιναν με την συμμετοχή της εκπαιδευτικού για να λύσουν στιγμιαία προβλήματα. Στη τρίτη ομάδα, ενώ όπως ειπώθηκε παραπάνω ο εκπαιδευτικός δεν είχε κυρίαρχο ρόλο, εντούτοις τα παιδιά δεν ανέπτυξαν μεγάλη αλληλεπίδραση και ο λόγος τους ήταν στα πλαίσια μιας απλής, επιφανειακής συζήτησης για το παιχνίδι. Οι τρεις περιπτώσεις αυτές, από τις οποίες λείπει το έντονο στοιχείο του εκπαιδευτικού, μπορεί να μας δίνουν μια ένδειξη ότι το κλειστό αυτό λογισμικό δεν έδωσε στα παιδιά πολλά ερεθίσματα και αφορμές για συνομιλία. Επιπλέον, το λογισμικό αυτό δεν έθετε ζητήματα που θα μπορούσαν να δέχονταιπολλές και διαφορετικές εκδοχές ως λύση, ώστε μέσω αυτού να χρειαστεί να συνεργαστούν και να συναποφασίσουν για κάτι. Επίσης, αν και έλειπε το έντονο στοιχείο του εκπαιδευτικού η αλληλεπίδρασή τους μπορεί να μην ήταν έντονη, λόγω του ότι γνώριζαν ως ένα βαθμό το παιχνίδι, βλέποντας τους συμμαθητές τους να το παίζουν πριν από εκείνους Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ακόμα μια ένδειξη ότι το λογισμικό αυτό δεν προάγει πιθανώς την μάθηση, διότι δεν δίνεται μια συνθήκη στο παιδί που θα πρέπει να κάνει μια αρχική σκέψη για κάτι, να κινητοποιηθεί να επεξεργαστεί την σκέψη αυτή, να ερευνήσει την ορθότητα της θεωρίας του και έτσι μέσω αυτού να επέλθει γνωστική σύγκρουση, από την οποία το παιδί θα οικοδομήσει μια νέα γνώση. Αν συντελούταν μια σύγκρουση, το παιδί θα χρειαζόταν να επιχειρηματολογήσει για την άποψή του και θα εμπλούτιζε τις γνώσεις του (RoopnarineJ. &JonshonJ.,2005 στο Κολλινιάτη Δ., Κιεχαγιά Ι., 2011). Με

αυτό τον τρόπο φαίνεται μάλλον ότι η μεταφορά της γνώσης (καθώς έβλεπαν τα παιδιά τα προηγούμενα από αυτά να το κάνουν), και η αναπαραγωγή και η εξάσκησή της (όταν ήρθε η δική τους σειρά να το κάνουν), όπως πρεσβεύει ο Συμπεριφορισμός, δεν συμβάλλουν τελικά στην μάθηση κάτι νέου, αλλά μάλλον, όπως στην περίπτωση αυτή, σε μια μηχανιστική αναπαραγωγή αυτού που παρουσιάστηκε στα παιδιά. Τα παιδιά, δηλαδή, αναπαρήγαγαν μηχανιστικά το παιχνίδι, χωρίς να οικοδομούν κάποια νέα γνώση και για αυτό μάλλον κι η συνομιλία που ανέπτυξαν δεν χαρακτηριζόταν από λόγο που προωθούσε την μάθηση (Σφυρόερα, 2017). Αν υπολογίσουμε τέλος, ότι τα παιδιά μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, με τους ενήλικους, με τα υλικά και με το χώρο, κατά τη συναναστροφή τους, δηλαδή, με άλλους και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Σφυρόερα, 2017), μπορούμε να διακρίνουμε ότι επειδή τα παιδιά δεν ανέπτυξαν έντονη αλληλεπίδραση και στον λόγο τους δεν παρατηρήθηκε να μιλούν ιδιαίτερα με τους γύρω τους για αυτό που έχουν να κάνουν, δεν ανακάλυψαν μια νέα γνώση, ούτε οικοδομήθηκε ένα ευνοϊκό περιβάλλον που θα προωθούσε την μάθηση.

Παράλληλα, μπορεί να μην αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η διερευνητική ομιλία γιατί όπως υπογραμμίζει και ο Mercer (Mercer, 2000 στο: Νίτσα, 2015), η διερευνητική ομιλία δεν εμφανίζεται συχνά στις συζητήσεις των παιδιών. Πολλές έρευνες παρατηρούν, ότι είναι σπάνιο φαινόμενο τα παιδιά να επεξεργάζονται και να αξιολογούν τις πληροφορίες που τους δίνονται και δεν εκφράζουν τις ιδέες τους ολοκληρωμένα. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά όταν δούλευαν σε ομάδες δεν λάμβαναν υπόψη την γνώμη των άλλων μελών της ομάδας ή, κάποια από τα μέλη της ομάδας επέβαλλαν την δική τους γνώμη στη λήψη αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εφαρμόζει συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας στη τάξη του και καθημερινά να ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόζουν μια σειρά βασικών κανόνων, ώστε να κατακτήσουν και να χρησιμοποιούν αυτό τον τρόπο ομιλίας (Νίτσα, 2015).

4.2.5. Γινόμαστε Φωτογράφοι

Στους παρακάτω πίνακες θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν καταγραφές από την ομιλία των παιδιών κατά την συνεργασία τους στο λογισμικό ανοιχτού τύπου, όπου είχε στόχο τη δημιουργία λεζάντων για φωτογραφίες από τα παιδιά σε φύλλο εργασίας του Word. Η καταγραφή κι η ανάλυση έχει γίνει με τη μορφή κρίσιμων συμβάντων, τα οποία σχολιάστηκαν με άξονες αφενός, τον λόγο που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την συνεργασία τους και αφετέρου, τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εργασία και αλληλεπίδραση των παιδιών. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα κρίσιμα συμβάντα αποτελούν στιγμές, μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που κρίνουμε ότι από το σχολιασμό και την ανάλυση τους μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες και να οδηγηθούμε σε κάποιο συμπέρασμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι εμείς ερευνώντας και «ανακαλύπτοντας» τα κρίσιμα συμβάντα μέσα από τις ημερολογιακές μας σημειώσεις και τις ηχογραφήσεις, αντιληφθήκαμε ξεκάθαρα ότι ο ρόλος μας δεν ήταν ενισχυτικός αλλά δυσκόλευε τη συνεργασία των παιδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καταλάβαμε ότι για να μελετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών έπρεπε να μελετήσουμε και το ρόλο μας, γιατί αυτός επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις. Έτσι εντάξαμε στους άξονες παρατήρησης και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη συνεργατική μάθηση, θέλοντας να δούμε πως μπορεί αυτός να «ανοίξει» ή να «κλείσει» τα πλαίσια και τα όρια των αλληλεπιδράσεων των μαθητών του.

Ομάδα Α

Κρίσιμο συμβάν	Ανάλυση
Ερευνήτρια 1 - Θες να πατήσεις Α2 αυτό; Δες εδώ πως είναι και πάτα το. Α1- κυρία που είναι αυτό; Ερευνήτρια 1- έλα Γιώργο βοήθα τη Α1 να βρούμε αυτό.. Α1- να του το δείξω; Ερευνήτρια 1 - δείξτου το να το πατήσει ο Α2... μετά πάμε στο γ.... μετά στο ρ.... Ερευνήτρια 1- για να δω τώρα το α... Α1- το α είναι αυτό.... Α2- κυρία εδώ; Ερευνήτρια 1- ναι εδώ είναι.... Όχι το τέσσερα.. Ερευνήτρια 1- για κοιτάξτε.. το έχουμε γράψει σωστά; Για κοιτάξτε τι γράφουμε εδώ (στο χαρτί) και τι εδώ (στον υπολογιστή); Α1- κυρία τώρα το κάτω; Ερευνήτρια 1- εεε είμαστε στο π... για δες γιώργο που είναι αυτό... για ψάξτε το μαζί... Α1- το είχα δει αυτό... Ερευνήτρια 1 – που το είδες;..... ψάχνουμε αυτό εδώ το γράμμα...	Η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να γράφουν με τη σειρά τα γράμματα στον υπολογιστή, όπως τα είχε γράψει νωρίτερα στο χαρτί η ίδια. Έχει ένα συντονιστικό ρόλο που δεν βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν μόνα τους. Τα παιδιά αν θέλουν να γράψουν κάτι έχουν μια αναφορά στην εκπαιδευτικό για το αν είναι κάτι σωστό ή όχι, και δεν συζητούν μεταξύ τους τις αμφιβολίες και τα προβλήματα τους πριν καταλήξουν να γράψουν κάτι. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται σαν να είναι η «αυθεντία», όπως αναφέρεται και στις παραδοσιακές αντιλήψεις για την μάθηση. Ο ρόλος του χαρακτηρίζεται από μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση και δεν μετατοπίζεται η βαρύτητα από την διδασκαλία, στην ανακάλυψη της γνώσης και την μάθηση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά (discoverylearning)(Χοντολίδου, 2010). Ενώ σε κάποια μέρη φαίνεται να προωθεί τα παιδιά να βοηθήσει το ένα το άλλο, αυτό είναι πιο πολύ για να βρει ένα παιδί κάτι που δεν βρίσκει κι όχι για να συνεργαστούν πλήρως, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να κάνουν κάτι δικό τους. Έτσι, η

A2- το βρήκα.. Ερευνήτρια 1- το βρήκες... τώρα πες το της να το πατήσουμε.... Κοιτάμε τα μικρά τα γραμματάκια... πάτα το... έλα A1 πάτα το... A1- το ι τώρα... Ερευνήτρια 1- αυτό είναι το ί;..... αυτό εδώ είναι το ίδιο με αυτό.;.... το ι ψάχνουμε.. A2- αυτό; Ερευνήτρια 1- πάτο το.... μπράβο... το πάτησε.... μετά πάμε στο α... σε αυτό εδώ... Ερευνήτρια 1- ωραία παιδιά... αλλά τι είπαμε; Δεν είπαμε ότι όταν έχει παύλα βάζουμε το κενό;.....	αλληλεπίδραση των παιδιών είναι σαν μια επιφανειακή συνομιλία. Ο ρόλος της είναι ρυθμιστικός και ελεγκτικός ως ένα σημείο, με την έννοια ότι παρατηρεί αν τα παιδιά το κάνουν καλά και τους προτρέπει να το κάνουν όπως το έχουν γράψει στο χαρτί. Παρατηρείται να δίνεται μια έμφαση στο αποτέλεσμα (Συμπεριφορισμός), να καταφέρουν δηλαδή τα παιδιά να το γράψουν όπως έχει γραφτεί στο χαρτί.Ενώ δεν προάγεται η διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης, χωρίς να αναμένεται ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα(Σφυρόερα, 2017).
--	--

Ομάδα Β

Κρίσιμο συμβάν	Ανάλυση
Ερευνήτρια 1- σκεφτείτε μαζί τι τίτλο θα δίνετε σε αυτή την φωτογραφία. Τι τίτλο θα δίνετε; B1- εγώ θέλω μπάλα Ερευνήτρια 1- μπάλα θες; Συζητήσέ το με την φίλη σου. B2- μπάλα Ερευνήτρια 1- θέλετε να το γράψετε κατευθείαν ή να σας το γράψω εδώ	Σε αυτή την ομάδα η παρουσία της εκπαιδευτικού είναι αισθητή. Καθοδηγεί τη συζήτηση, υπενθυμίζει στα παιδιά σε ποιο γράμμα είναι για να το βρουν και τα προωθεί να συζητήσουν ώστε να πάρουν κάποιες κοινές αποφάσεις. Τα παιδιά όμως δεν φαίνεται να έχουν ουσιαστική αλληλεπίδραση και συμψηφίζουν κάτι μόνο όταν τους λείπει η

πέρα(σε χαρτί εννοεί); Να σας το γράψω εδώ να βρείτε τα γράμματα μέσα; B1- σε χαρτί Ερευνήτρια 1- βρείτε το πρώτο γράμμα B1- πούντο; Ερευνήτρια 1- εγώ το βρήκα... το πέρασες..... είναι εδώ πέρα είναι.... Αυτό εδώ (ενν: το πλήκτρο) διαγράφει.. αν έχετε κάνει κάποιο λάθος.. έχετε κάνει κάποιο λάθος; B1- ναι.... Ερευνήτρια 1- πάμε B1ο επόμενο... μαζί μπορείτε να ψάχνετε.. B1- ουπς.. Ερευνήτρια 1 – άμα κάνετε λάθος αυτό θα πατάτε όχι την παύλα.. B1- ωχ.. έκανα λάθος. Ερευνήτρια 1- όχι... σωB1ό είναι..αυτό ψάχνετε τώρα... το βρήκατε; Το διαγράψατε πριν ενώ ήταν αυτό.. και τώρα είναι αυτό.. B1- εεε αυτό! Ερευνήτρια 1- αυτό! Μπράβο! Και μετά ψάχνετε αυτό.. B2- αυτό Ερευνήτρια 1- να το! Το βρήκε! Μπράβο.. και μετά έχεις να γράψεις το όνομα σου... θες να φέρεις την καρτέλα σου ή το θυμάσαι.. B2- την καρτέλα μου	εκπαιδευτικός. Αυτό είναι μάλλον απόρροια του τρόπου που η εκπαιδευτικός έχει θέσει το ρόλο της μέσα στην ομάδα, ο οποίος είναι έντονος και ρυθμιστικός. Δίνει κατευθύνσεις και δεν δίνεται χρόνος και χώρος στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και να προσπαθήσουν να κάνουν κάτι συνεργατικά. Θα μπορούσε, σύμφωνα με την Κοσσυβάκη, ο εκπαιδευτικός να καθοδηγεί και να κατευθύνει τον προγραμματισμό και να επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια» (Κοσσυβάκη, 1990 στο Γκότοβος, 2002. Σε ότι ενέργεια θέλουν να κάνουν τα παιδιά, έχουν μια άρρητη αναφορά στην εκπαιδευτικό και δεν αυτενεργούν ή αν έχουν κάποιο θέμα δεν το συζητούν μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο ότι τα παιδιά μπορεί να μην είναι εκτεθειμένα σε μεγάλο βαθμό σε συνεργατικές εργασίες και να τους είναι πρωτόγνωρος αυτός ο τρόπος δουλειάς και να δυσκολεύονται να εργαστούν πιο ανοιχτά και συνδυαστικά. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός της τάξης φαίνεται να θέλει να διατηρείται από τα παιδιά η σωστή σειρά των γραμμάτων, ώστε στο τέλος να γραφτεί σωστά η λέξη. Διακρίνεται μια προώθηση για να βγει
--	--

Ερευνήτρια 1- φέρε την B1- ααα δεν το βρίσκω... Ερευνήτρια 1- εσύ το βρίσκεις; B2- ναι Ερευνήτρια 1- αα να το βρήκε... Ερευνήτρια 1- πάμε B1 στην επόμενη φωτογραφία.... Τι τίτλο θα έδινες σε αυτή την φωτογραφία.. B2- εεεε Εκπαιδευτικός της τάξης - πως θα την ονόμαζες; ας πούμε την φωτογραφία που σας δείξαμε την ονομάσαμε μια βόλτα με την βάρκα... B2- (δεν μιλά) Εκπαιδευτικός της τάξης- τι τίτλο θα έδινες; B2- εε τετράγωνο.. Εκπαιδευτικός της τάξης- όχι τι σχήμα... τι τίτλο..; B2- εεε...το φιλί της B1εφανί Ερευνήτρια 1- (το γράφει B1ο χαρτί) πάρτε το μπροστά σας να μπορείτε να το βλέπετε.....	τελικά το σωστό αποτέλεσμα όπως πρεσβεύεται από το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης (Σφυρόερα, 2017). Προτείνει, επιπλέον, στα παιδιά να το γράψει η ίδια πρώτα στο χαρτί για να το βλέπουν τα παιδιά και να το αντιγράφουν. Αλλά και τα παιδιά φαίνεται να μην έχουν συνηθίσει να γράφουν ελεύθερα καθώς η Έρρικα θέλει την καρτέλα της να βρει για να γράψει το όνομα της. Γενικότερα, σκέφτονται και τα ίδια να γράφουν το σωστό χωρίς λάθη και μάλλον σκέφτονται ότι δεν είναι όλα αποδεκτά. Έχουν ενστερνιστεί την άποψη του σωστού και του λάθους, του αποδεχτού και μη από την συμβατική γραφή. Το γεγονός ότι ο τρόπος που διαχειρίστηκε η εκπαιδευτικός την διεξαγωγή της δραστηριότητας δεν ήταν πάντα απόλυτα επιτυχής και δεν πληρούσε τους στόχους που είχαν τεθεί, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός που αναδεικνύεται και από την έρευνα που έγινε στην Μ. Βρετανία. Η έρευνα τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, πλειοψηφικά δεν έχουν απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την καθοδήγηση των ομάδων στις συνεργατικές δραστηριότητες με Τ.Π.Ε. (Eraut, 1995 στο Κακλαμάνης, 2005). Έτσι,
---	---

	καταδεικνύεται η σπουδαιότητα της καλής γνώσης που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα εργαλεία που θέλουν να εισάγουν στην τάξη τους, συνδυάζοντας τα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Όπως υπογραμμίζει και ο Crook, για να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει οργανώσει και σχεδιάσει άρτια αυτό που θέλει να κάνει (Crook, 1998 στο Κακλαμάνης). Επίσης, βλέπουμε στο τέλος το ένα κορίτσι να μην έχει κατανοήσει πλήρως την έννοια της λέξης «τίτλος» και να την δυσκολεύει να το κάνει, όταν έρχεται η σειρά της να βρει ένα τίτλο. Ίσως να ήταν μια πρωτάκουστη σημασία για εκείνη κι ίσως να μην είχε γίνει καλή επεξήγηση στην αρχή της δραστηριότητας από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, σε αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτικός της τάξης αποφασίζει να παρέμβει και να διαχειριστεί την δυσκολία του κοριτσιού και να βρει ένα τίτλο για την φωτογραφία της.
--	--

Ομάδα Γ

Κρίσιμο συμβάν	Ανάλυση
Τα παιδιά είχαν βγάλει φωτογραφία το ένα το άλλο και σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας έπρεπε να δώσουν ένα τίτλο στη φωτογραφία και να γράψουν και το όνομα του φωτογράφου. Αλλά, μπερδεύονταν με το ποιο είναι το όνομα της φωτογραφίας και ποιο το όνομα του φωτογράφου. Έβαζαν δηλαδή το όνομά τους στη φωτογραφία που απεικονίζονταν κι όχι στην φωτογραφία που οι ίδιοι είχαν τραβήξει. Ονόμαζε ένα παιδί μια φωτογραφία με το όνομα του επειδή την είχε τραβήξει το ίδιο, ενώ ήταν ο φωτογράφος αυτής της εικόνας κι όχι ο απεικονιζόμενος. Η εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι, άλλο σημαίνει ότι κάποιος έβγαλε μια φωτογραφία (φωτογράφος) κι άλλο είναι το όνομα της (τίτλος), το οποίο είναι σχετικό με αυτό που δείχνει η φωτογραφία. Προέτρεψε ύστερα τα παιδιά, αφού τους εξήγησε, να σβήσουν και να ξαναγράψουν αλλιώς τον τίτλο της φωτογραφίας και το όνομα το φωτογράφου.	Τα παιδιά είχαν αυτή την σύγχυση εννοιών διότι μπορεί να μην λέχθηκαν με μεγάλη σαφήνεια οι οδηγίες της δραστηριότητας και να μην έγιναν πλήρως κατανοητοί οι όροι στην αρχή, όταν τα εξήγησαν οι ερευνήτριες. Επιπλέον, το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιου είδους ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ειδικότερα δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής στο σχολείο και δεν είχαν εξοικειωθεί με τα χαρακτηριστικά μιας εικόνας/φωτογραφίας, θα μπορούσε να ήταν ένας λόγος για την δυσκολία των παιδιών να διαχωρίσουν την έννοια «φωτογράφος» από την έννοια «τίτλος της φωτογραφίας». Αυτή η παράμετρος ήταν κάτι που δεν είχαμε σκεφτεί σχεδιάζοντας αυτή την παρέμβαση. Όπως σημειώνει και ο Crook (1998 στο Κακλαμάνης), «η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι σπάνιο φαινόμενο στη σχολική πράξη και απαιτεί άρτια οργάνωση και σχεδιασμό από τον διδάσκοντα». Κι έτσι για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν πλήρως τι τους ζητείται

	από την δραστηριότητα και στην συνέχεια να συνεργαστούν για να το κάνουν, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει σκεφτεί όσο το δυνατό καλύτερα όλες τις παραμέτρους. Επίσης, μια ακόμα σκέψη που θα μπορούσε να γίνει είναι ότι τα παιδιά βλέποντας στην φωτογραφία το πρόσωπό τους ήταν εύκολο να μπερδευτούν, ακόμα κι αν είχαν κατανοήσει, ως ένα βαθμό, τους όρους από την εξήγηση της εκπαιδευτικού. Αυτό θα γινόταν γιατί για να παράγεις κάτι πρέπει πρώτα να έχεις κατανοήσει καλά αυτό που σου ζητείται. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά δεν ήταν καθόλου προηγουμένως εξοικειωμένα με τον τρόπο δουλειάς και τους όρους που τους ζητούνταν να εργαστούν και να παράγουν το έργο τους.
--	---

Ομάδα Δ

Κρίσιμο συμβάν	Ανάλυση
Ερευνήτρια 1- πως θα ονομάσεις την φωτογραφία σου; Γ1 – ο λάλας στο σπιτάκι Ερευνήτρια 1- μπορείς να την γράψεις μόνο σου ή να στο γράψω εγώ; Γ1- εσύ.. (Την γράφει ο Ερευνήτρια 1 και το παιδί ξεκινάει να πληκτρολογεί την λέξη)	Ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι κατά μία έννοια αρκετά ρυθμιστικός και συντονιστικός. Προτείνει στην αρχή με ποιο τρόπο να γραφτεί ο τίτλος της φωτογραφίας χωρίς να αφήσει στο παιδί να σκεφτεί πως θέλει το ίδιο και να ζητήσει άμα θέλει την βοήθειά της. «Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και κατευθύνει

Ερευνήτρια 1- ωραία... μετά από τη λέξη λάλας έχει κενό... όταν θέλουμε να βάλουμε κενό πατάμε αυτό το κουμπί. Γ1- εντάξει...	τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια»(Κοσσυβάκη, 2003 στο Γκότοβος, 1990). Ύστερα το προτρέπει να βάλει κενό ανάμεσα από τις λέξεις, προωθώντας έτσι την τυπική γραφή κι όχι όπως αυτή αναδύεται από το παιδί και όπως την θέλει το ίδιο. Το παιδί δεν αφήνεται να επιλέξει το ίδιο τον τρόπο που θα γραφεί ο τίτλος αλλά γράφει υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός έχει έτσι ένα εξουσιαστικό ρόλο στον οποίο το παιδί δεν αντιτίθεται. Το παιδί συμμορφώνεται με τις οδηγίες και την γνώμη του «ισχυρότερου» (Watzlawick κ.α, στο Γκότοβος, 1990). Το γεγονός ότι δεν προβάλλει καμία αντίδραση στην άποψη της εκπαιδευτικού, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι έχει συνηθίσει και μάθει σε αυτό το είδος αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό και να το έχει αποδεχτεί (μαθημένη συμμόρφωση).Επίσης, η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με την εκπαιδευτικό είναι κατά βάση ομιλία οδηγιών για τον χειρισμό του υπολογιστή, κατά την οποία δεν προάγεται η μάθηση ούτε ενισχύεται όπως βλέπουμε η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Όπως υπογραμμίζουν και
---	--

	κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης για να επέλθει η μάθηση θα πρέπει ο μαθητής να έχει ενεργητική συμμετοχή σε διαδικασίες συνεργατικής κατασκευής της γνώσης (Vygotsky, 1978 Rogoff κ.ά., 1993 στο Αυγητίδου 2014). Αν και το λογισμικό που χρησιμοποιείται είναι ανοιχτού τύπου, εντούτοις δεν αναπτύσσονται είδη διαλόγου που προάγουν την μάθηση και την συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν προωθεί την ανάπτυξη τέτοιου είδους διαλόγων.
--	--

Ομάδα Ε(+Στ1)

Κρίσιμο συμβάν	Ανάλυση
(Η Ερευνήτρια 1 γράφει σε χαρτί τους τίτλους που λένε τα παιδιά και μετά τα παιδιά τους πληκτρολογούν στον υπολογιστή.) Ερευνήτρια 1- σκεφτείτε ένα τίτλο για τη δικιά σας φωτογραφία... τι τίτλο θα δώσουμε σε αυτή την εικόνα; E 1- ο λάλας Ερευνήτρια 1- ωραία.. πάμε να το γράψουμε... μπορείς να το γράψεις; E1- εε όχι.. Ερευνήτρια 1- (γράφει τη λέξη σε χαρτί) Το λ.... όπως λεμόνι.... Λα... και λας... λάλας... πάμε να την γράψουμε στον υπολογιστή.... βρες τα γράμματα για να	Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στην αλληλεπίδραση και την διεκπεραίωση της δραστηριότητας είναι πολύ έντονος. Φαίνεται να θέλει να έχει μια πλήρη εποπτεία σε αυτό που συμβαίνει, όχι με την έννοια της καθοδήγησης αλλά του ελέγχου. Καταλήγει σχεδόν να διαμορφώνει εκείνη πλήρως όλη την διαδικασία και έτσι αναδεικνύεται «η ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μια δημοκρατική πρακτική (Dahlberg&Moss, 2005 στο Αυγητίδου, 2014). Αρχικά, η εκπαιδευτικός θέλει να γραφτούν τα

γράφεις τον τίτλο της εικόνας... ΣΤ1- εεε αυτό; Ερευνήτρια 1- για βοηθείστε την κι εσείς, ποιο είναι το πρώτο γράμμα που ψάχνουμε.. E2- εε είναι αυτό Ερευνήτρια 1- ωραία πατήστε το... E2- το βρήκα Ερευνήτρια 1- ωραία.. πάμε στο επόμενο.. Ερευνήτρια 1- ποιο τίτλο θα δώσουμε σε αυτή την εικόνα; ΣΤ1- E 1 Ερευνήτρια 1- ωραία.. γράψε τη λέξη E 1 ΣΤ1-αυτό! Ερευνήτρια 1- ωραία.. συνέχισε ΣΤ1- αυτό! E 1- αααα που είναι αυτό το γράμμα; Ερευνήτρια 1- ποιο ψάχνεις; E 1- αυτό Ερευνήτρια 1- για βοηθείστε τη κι εσείς να το βρει.. E2- εε εγώ δεν το βρίσκω.. δεν μπορώ να το βρω... Ερευνήτρια 1- αυτό είναι.. πάμε στην επόμενη φωτογραφία... η δική σου είναι αυτή E2... ποιο τίτλο θα της δώσεις; E2- μέρες Ερευνήτρια 1- ωραία... πάμε να το	γράμματα με τη σωστή σειρά και αυτό φαίνεται από το ότι προτείνει να γράψει στο χαρτί τον τίτλο για να το γράψουν τα παιδιά και από το ότι λέει στα παιδιά να βρουν ένα-ένα γράμμα με τη σειρά (π.χ. εκπ- πάμε στο επόμενο). Αυτή η έντονη παρουσία της , πιθανότατα είναι ένας βασικός λόγος που δεν αναπτύχτηκε σε βάθος η αλληλεπίδραση των παιδιών, αλλά η αλληλεπίδρασή τους καθορίστηκε και ρυθμίστηκε σε ένα μεγάλο βαθμό από εκείνη. Ακόμα και η προτροπή των παιδιών να βοηθήσουν το ένα το άλλο και στην ουσία να αλληλεπιδράσουν, ήταν κάτι ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο από την εκπαιδευτικό. Έτσι, μάλλον για αυτό δεν είχε μεγάλη διάρκεια. Δηλαδή, τα παιδιά όταν τους έλεγε η εκπαιδευτικός να βοηθήσει το ένα το άλλο το έκαναν στιγμιαία, αλλά δεν το υιοθετούσαν σαν συμπεριφορά σε όλη την διάρκεια της εργασίας τους. Δεν διαπνεόταν όλη η δραστηριότητα από ένα ομαδικό πνεύμα, συνεχούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα. Αυτό, ήταν κάτι που δεν προωθήθηκε από την εκπαιδευτικό από την αρχή, λέγοντας τους: «εκπ- να σκεφτεί ο καθένας τίτλο για την φωτογραφία του» και γενικότερα, υπήρχε μια αντίληψη
---	---

γράφουμε.. για βρες τα γράμματα... Ερευνήτρια 1- ποιο γράμμα ψάχνεις; E2- αυτό Ερευνήτρια 1- Ε 1.. κοίτα αυτό ψάχνουμε ... μπορείς να βοηθήσεις; E2- αυτό είναι γιατί έχει μια γραμμούλα ίδια.. μετά είναι αυτό.. E 1- το βρήκα... Ερευνήτρια 1- ωραία.. πάμε στο επόμενο..	διαχωρισμού, ώστε να κάνει ο καθένας τα δικά του. Βέβαια, αυτό μπορεί να προωθήθηκε από την εκπαιδευτικό για να μην δημιουργηθούν διενέξεις, έχοντας στο μυαλό της ότι το πλαίσιο δεν είναι πολύ εξοικειωμένο με ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, αλλά δεν βοήθησε να αναδυθεί η όποια αλληλεπίδραση τα συγκεκριμένα παιδιά θα ανέπτυσαν και να παρατηρηθεί ο τρόπος που θα επέλεγαν τα παιδιά για να κάνουν αυτή την δραστηριότητα. Έτσι, δεν δημιουργήθηκε ένα γόνιμο περιβάλλον ώστε να προκύψει η μάθηση η οποία, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, συμβαίνει μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τους γύρω μας μέσω της χρήσης πολιτισμικών εργαλείων, όπως η γλώσσα (Vygotsky, 1978 Rogoff κ.ά., 1993 στο Αυγητίδου 2014).
--	--

Ομάδα Ζ

Κρίσιμο συμβάν	Ανάλυση
Τα παιδιά δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες σε συνεργατικές ομάδες. Σε αυτή την δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να δώσουν ένα τίτλο στις φωτογραφίες που τράβηξαν, ανά ομάδες των 2 ατόμων. Διάφορα αποσπάσματα από την συζήτηση της ομάδας σε αυτή την παρέμβαση: A) Ερευνήτρια1 - τι όνομα θες να της δώσεις Ζ1; Ζ1- να πώ; Ερευνήτρια1- καλύτερα να σκεφτείς για την δικιά σου φωτογραφία... Ζ2- χαμόγελο.. Ερευνήτρια1- ωραία. Ξέρεις να γράφεις αυτή την λέξη; Ελα.. βρες τα γράμματα για να την γράψεις.. Ζ2- που είναι το γράμμα; Ερευνήτρια1- κοιτάμε τα μικρά γραμματάκια... τα βλέπεις; Εδώ στη γωνία των πλήκτρων.. 	Η ερευνήτρια βλέπουμε να μην αφήνει σε μεγάλο βαθμό να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά μεταξύ τους και διαχωρίζονται οι ρόλοι τους σε όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς προωθείται το κάθε παιδί να κάνει το δικό του (π.χ.-εκπ: σκέψου καλύτερα για την δικιά σου φωτογραφία). Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα διαχωρισμού κατά το οποίο οι μαθητές δεν συνεργάζονται. Προβάλλεται μια παιδαγωγική αντίληψη που βρίσκει απήχηση στις αντιλήψεις του παραδοσιακού σχολείου, όπου η συνεργασία μεταξύ των μαθητών θεωρείται μια μη επιτρεπτή συμπεριφορά και μερικές φορές ως «κλοπή» ή «αντιγραφή», και όχι ως μια αυτόνομη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1995 στο Κακλαμάνης, 2005). Όταν προωθούνται οι συνεργατικές πρακτικές δημιουργείται ένα ενεργητικό και δυναμικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές θέτουν ερωτήματα στη δική τους γλώσσα και διαπραγματεύονται από κοινού τις μαθησιακές δραστηριότητες (Κόκοτας, 2002, στο Κακλαμάνης,

..... B)Ερευνήτρια1- η κάθε φωτογραφία θέλουμε να έχει ένα όνομα. Εσύ ποιο όνομα έχεις δώσει; Z2- χαμόγελο Ερευνήτρια1- ωραία.. να στο γράψω σε ένα χαρτί να το γράψεις; Z2- να γράψω και το όνομά μου; Ερευνήτρια1- ναι... και γράψε και την λέξη χαμόγελο (Το παιδί γράφει σε ένα χαρτί αρχικά την λέξη με την βοήθεια της Ερευνήτρια1ιδε) και μετά την γράφει στον Η/Υ) (το παιδί ξεκινάει να πληκτρολογεί...) Ερευνήτρια1- ωραία.. μία φορά... πάμε στο επόμενο.. ποιο είναι; Z2- αυτό.. Ερευνήτρια1- ωραία... μια φορά... ή μάλλον... πόσες φορές θες; Z2- μία.. Ερευνήτρια1- ωραία... με αυτό το σβήνουμε όταν κάνουμε λάθος Γ) (όταν η Z2 τελειώνει την δουλειά της	2005).Επιπλέον, για να γίνει αυτό ο εκπαιδευτικός είναι καλό να δώσει τον απαραίτητο χώρο και χρόνο εργασίας, στα παιδιά. Επίσης, όταν το παιδί λέει τον τίτλο που έχει δώσει στην εικόνα, η εκπαιδευτικός προτείνει να το γράψει σε ένα χαρτί εκείνη και να το αντιγράψει το παιδί. Δεν αφήνει το παιδί να επιλέξει το ίδιο πώς θα το γράψει τελικά ή να της ζητήσει να το βοηθήσει αν ήθελε. Φαίνεται η εκπαιδευτικός να προλαβαίνει την σκέψη των παιδιών και να μην δημιουργεί ένα ανοιχτό περιβάλλον έτοιμο να διαμορφωθεί από τα παιδιά. Διαφαίνεται έτσι η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης , όπως τονίζεται από τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, να συνδιαμορφώνεται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ως μια δημοκρατική πρακτική (Dahlberg&Moss, 2005 Στο: Αυγητίδου 2014). Επίσης, λέει να πατήσει μια φορά το πλήκτρο, μετά από λίγο ξανασκεπτόμενη το αφήνει να διαλέξει πόσες φορές θέλει, αλλά εκείνο ίσως από την προηγούμενη ρήση της, να υιοθέτησε ότι το σωστό είναι να το πατήσει μια φορά και έτσι το παιδί επιλέγει τελικά να το πατήσει μια φορά. Διαχωρίζοντας τους ρόλους των παιδιών
---	---

σηκώνεται)	στην ομάδα επέρχονται κι άλλου είδους επιπτώσεις. Μια απόρροια του χειρισμού της εκπαιδευτικού να διαχωρίζει τις αρμοδιότητες κάθε παιδιού, είναι ότι η Μαρία σηκώνεται αφού τελειώνει τη δική της φωτογραφία. Με αυτό τον τρόπο που έχει ο εκπαιδευτικός διαμορφώσει την δραστηριότητα, κάθε παιδί που τελειώνει αυτό που έχει να κάνει, πρέπει να περιμένει το άλλο παιδί να κάνει το δικό του. Με αυτή την αναμονή το παιδί χάνει το ενδιαφέρον του κι έτσι είναι πολύ πιθανό να είναι η αιτία που το πρώτο παιδί κουράζεται και φεύγει. Τέλος, ο εκπαιδευτικός δεν δίνει χώρο στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους και από κοινού την γνώση επεμβαίνοντας διαρκώς. Με αυτό τον τρόπο δεν αφήνει τους μαθητές να πάρουν ευχαρίστηση από το γεγονός ότι οι ίδιοι ανακαλύπτουν την γνώση. Θα μπορούσε να «οπισθοχωρήσει» με κάποιο τρόπο, παρατηρώντας τους μαθητές με ποιο τρόπο μαθαίνουν, καθιστώντας τον εαυτό του ξανά μαθητευόμενο (Tomlinson, 2010).
------------	---

Γενικός Σχολιασμός:

Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση αυτή ήταν ένα ανοιχτού τύπου λογισμικό. Μια από τις αρχικές υποθέσεις που έγιναν πριν εκπονηθεί η εργασία ήταν ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών θα ήταν περισσότερη και ποιοτικότερη στα

ανοιχτού τύπου λογισμικά. Μέσω της παρέμβασης αυτής διαφαίνεται ότι παρότι το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν ανοιχτού τύπου, εντούτοις δεν αναπτύχθηκε μεταξύ των παιδιών αυτού του είδους η αλληλεπίδραση που αναμέναμε. Αυτό το φαινόμενο θεωρούμε ότι σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στο τρόπο που ο ερευνητή διαχειρίζεται και παρεμβαίνει μέσα στη δραστηριότητα των παιδιών. Στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο ρόλος του και ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αντανακλά. Σε αυτή την παρέμβαση ο ρόλος του ερευνητή ήταν κατά κάποια έννοια ρυθμιστικός και χειριστικός μερικές φορές και δεν προωθούσε την αλληλεπίδραση και την συνεργατική μάθηση των παιδιών. Όπως δείχνουν και τα ευρήματα μιας έρευνας που έγινε στη Μ. Βρετανία, ο προγραμματισμός και η καθοδήγηση συνεργατικών δραστηριοτήτων με τη χρήση Τ.Π.Ε είναι σπουδαίος αλλά οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την καθοδήγηση των ομάδων (Eraut, 1995 στο Κακλαμάνης). Επιπλέον, σε μια τάξη η οποία δεν λειτουργεί κατά βάση ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, με τη διαμεσολάβηση των Τ.Π.Ε. ήταν δύσκολο να εφαρμοστούν σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, χωρίς να υπάρξει πρότερη διαμόρφωση ενός γόνιμου και ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα προάγει την ενεργητική, διερευνητική και συνεργατική μάθηση εκτός της αποστήθισης πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2000 Στο: Κακλαμάνης).

4.2.6 Αναστοχασμός- Αυτοαξιολόγηση

Ερευνήτρια 1

Όσο περνάνε οι μέρες νιώθω ότι η παρέμβαση μας είχε όλο και περισσότερα προβλήματα. Είναι προσωπικά ενδεικτικό ότι το ένιωθα και κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της και αρνητικό ότι δεν έκανα κάτι αρκετά δυναμικό για να αλλάξω την κατάσταση. Δε νομίζω ότι η παρέμβαση αυτή είναι πλήρως αποτυχημένη, αλλά δεν είναι αυτό που θέλαμε και αυτό φυσικά που χρειαζόμασταν για την πτυχιακή μας εργασία.

Τα παιδιά μεταξύ τους είναι γενικά φιλικά και δεν έχουμε δει ιδιαίτερους αποκλεισμούς. Μόνο ο Γιώργος συνήθως προτιμά να παίζει μόνος και τα άλλα

παιδιά δεν τον θέλουν πάντα στην παρέα τους. Τον θεωρούν μικρό και βρώμικο. Τις περισσότερες ώρες έχει τα χέρια του στα γεννητικά του όργανα και αυτό αποκρούει τα παιδιά. Στην παρέμβαση όμως, που ήταν ζευγάρι με τη Ζωή, αποτέλεσε ένα θετικό στοιχείο της διαδικασίας. Η ομάδα λειτούργησε εύκολα και απλά. Η Ζωή βοηθούσε με ενδιαφέρον το Γιώργο, που δε μπορούσε να ανταποκριθεί σε αυτό που ζητούσε η δραστηριότητα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μαζεύτηκαν πάνω από τον υπολογιστή και άλλα παιδιά και συζητούσαν και βοηθούσαν την ομάδα που δούλευε στον υπολογιστή με τις φωτογραφίες. Αυτό το σκηνικό, που ήθελα και επέτρεψα να συμβεί, έγινε στην αρχή, η Α1 και ο Α2 ήταν η πρώτη ομάδα που έκανε τη δραστηριότητα.

Νιώθω ότι αυτό δεν είναι άσχετο με την παρουσία και την παρεμβατικότητα της νηπιαγωγού. Στην αρχή ήταν αρκετά μαζεμένη και δε μίλαγε. Όσο όμως πέρανε η ώρα τόσο πιο πολύ μπλεκόταν στη διαδικασία και έδινε οδηγίες και κατευθύνσεις, όχι μόνο σε εμάς – που μπορούσαμε να την αγνοήσουμε- αλλά και στα παιδιά που λογικά την ακούνε και την εμπιστεύονται. Και φυσικά αυτό είναι πολύ καλό για την ίδια, αλλά εμάς μας δυσκόλεψε, γιατί δεν επέτρεπε να δημιουργηθεί η συνθήκη που θέλαμε μεταξύ των παιδιών και των υπολογιστών και φυσικά των παιδιών μεταξύ τους. Επειδή στην πρώτη ομάδα η εμπλοκή της ήταν ακόμα μικρή, γι' αυτό νομίζω ότι μπόρεσε να προκύψει αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Η στάση και ο ρόλος που έπαιξε η νηπιαγωγός στην όλη διαδικασία μας δυσκόλεψε και πρακτικά και συναισθηματικά. Όταν τα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν και να γράψουν τίτλους για τις φωτογραφίες τους και σκέφτονταν πως θα τους γράψουν, τους έδωσε τη λύση να το γράφουμε εμείς στο χαρτί και μετά να ψάχνουν ένα-ένα τα γράμματα στο πληκτρολόγιο. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε από την αρχή και δεν ήταν καθόλου δημιουργική και η μόνη αλληλεπίδραση που ευνοούσε είναι το να ψάχνουν τα παιδιά μαζί γράμματα. Βέβαια, το μεγάλο λάθος εδώ είναι δικό μας που επιτρέψαμε και αφήσαμε αυτήν τη διαδικασία. Γενικά όμως η παρέμβασή της ήταν τέτοια, ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν κάτι γραμματικά και αισθητικά άρτιο και -κατά την άποψή της- ευφάνταστο. Προσωπικά, με φόρτισε συναισθηματικά, ένιωθα συνεχώς έναν εκνευρισμό και για την ίδια και για την πορεία της παρέμβασης. Παρ' όλα αυτά και μέσα στο μπλοκάρισμά μου δεν έκανα

τίποτε για να τη σταματήσω. Θα έπρεπε να είμαι πιο σταθερή, συγκροτημένη και δυναμική, για να μη ξεφεύγω από αυτό που ήθελα εγώ να κάνω και με τον τρόπο που ήθελα να το κάνω.

Ωστόσο, είναι ανάγκη να επισημάνω ότι η στάση της νηπιαγωγού δεν ήταν το μοναδικό πρόβλημα της παρέμβασης. Όσο περνούσαν οι ομάδες και συζητούσαμε με τα παιδιά έβλεπα και ένιωθα ότι αυτά δεν έχουν καμία σχεδόν εξοκείωση όχι μόνο με τον υπολογιστή, το πληκτρολόγιο και τον αναδυόμενο και δημιουργικό γραμματισμό, στα οποία βασίζαμε την παρέμβαση, αλλά και με συνεργατικές πρακτικές στις οποίες η υποστήριξη και η «βοήθεια» του εκπαιδευτικού είναι μικρή. Η παρέμβαση δηλαδή είχε λάθη δομικά, από το σχεδιασμό της. Στην υλοποίηση του ένιωθα ότι ο σχεδιασμός δεν ακούμπαγε, δε βασιζόταν ακριβώς στο πλαίσιο της τάξης, αλλά σε αυτό ίσως που ελπίζαμε για το πλαίσιο. Ήταν ένας σχεδιασμός με παραμέτρους δυσκολίας για τα συγκεκριμένα παιδιά που δεν υπολογίσαμε πλήρως ορθά, οι υπολογιστές, ο γραμματισμός, η συνεργασία.

Τώρα μέσα από την παρέμβαση είδαμε πως αναπτύσσεται μέσα στην τάξη η έννοια του γραμματισμού. Τα παιδιά έχουν προσκολληθεί ..στα γράμματα, έχουν στο μυαλό τους ότι πρέπει να ακούνε τη φωνή και να θυμούνται το γράμμα (ε όπως Έρρικα, δ όπως Δευτέρα). Έτσι τα παιδιά νομίζουν ότι μόνοι τους, χωρίς να τους απαγγέλει ή να τους δείχνει σχηματικά τα γράμματα κάποιος, δε μπορούν να γράψουν τίποτα, γιατί μόνοι τους δεν ξέρουν να γράφουν. Ίσως αν είχα αυτή την εμπειρία από πριν να μη σχεδιάζα έτσι την παρέμβαση. Θα μπορούσα να υποθέσω ίσως τα εμπόδια και τις δυσκολίες που θα έφερνε στη δημιουργική γραφή των παιδιών το πληκτρολόγιο του υπολογιστή. Να έκανα κάτι διαφορετικό.

Όντως, το πληκτρολόγιο, έτσι όπως είναι φτιαγμένο, έφερε εμπόδια και κούμπωσε πάνω στο «γνώριμο παιχνίδι» των παιδιών να ψάχνουν σχηματικά τα γράμματα. Αυτή η φράση μόλις τώρα μου έδειξε, ότι και στο κλειστό και στο ανοιχτό πλαίσιο της διαδικασίας τα παιδιά έκαναν το ίδιο πράγμα, με ελάχιστες διαφορές. Το πληκτρολόγιο έχει μόνο κεφαλαία αγγλικά γράμματα και στη κάτω γωνία τα ελληνικά. Αυτό δυσκόλεψε πολύ τα παιδιά που έδωσαν όλη τους ενέργεια και

υπομονή στα να ψάχνουν τα γράμματα που υπάρχουν γραμμένα στο χαρτί και που στο τέλος κουράστηκαν και βαρέθηκαν. Ενώ στο κλειστό λογισμικό τα παιδιά πιο εύκολα μπορούσαν να κάνουν αυτό που τόσο καλά ξέρουν, να ψάχνουν τα γράμματα. Και επομένως τους φάνηκε πιο ευχάριστο. Και αφού σε κλειστό και ανοιχτό οι ομάδες έκαναν το ίδιο πράγμα, η συνεργασία τους με μια πρώτη ματιά δεν είχε διαφορές από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Ο καθένας έκανε κάτι για τον εαυτό του. Έβρισκε τίτλο για τη φωτογραφία του, έγραφε το δικό του τίτλο και το όνομα και όταν στην Στ1 ζητούσαν να βοηθήσει το ζευγάρι του άρχιζε και αυτός ψάχνει τα γράμματα στο πληκτρολόγιο. Αυτό βέβαια, θα διαπιστωθεί και παρακάτω στην ανάλυση.

Το θέμα όμως είναι η δική μας η στάση, που ήμασταν κάπως απαθείς απέναντι σε αυτό που συνέβαινε και δεν προσπαθήσαμε να το αλλάξουμε. Ειλικρινά, δεν ξέρω πως θα μπορούσαμε. Μόνο αν το πιάναμε από την αρχή. Τουλάχιστον βλέπω ότι ρόλος μας πρέπει να είναι πιο ενεργητικός και να παίρνουμε πάνω μας όλη την ευθύνη της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς να την αφήνουμε στους άλλους, χωρίς να τους βαρύνουμε για δικές μας εκπαιδευτικές αποτυχίες και επιτυχίες. Στην αρχή ένιωθα ότι αυτό που κάναμε δεν είχε κανένα αποτέλεσμα και αλήθεια απογοητεύτηκα από τον εαυτό μου. Συνειδητοποίησα τη δυσκολία μου να αξιοποιήσω το θεωρητικό πλαίσιο για το οποίο έχω πειστεί.

Τώρα, μετά από όσα σκέφτηκα και εξέφρασα γραπτά, βλέπω ότι η παρέμβαση δεν ήταν ανούσια. Για την εκπαιδευτική μου ταυτότητα και πορεία τουλάχιστον. Το θέμα είναι να μάθω να αλλάζω, σε σχέση με αυτό που ήμουν, με αυτό που είμαι και με τα πρόσωπα που έχω απέναντι μου. Κατάλαβα ξεκάθαρα ότι ένας «ανοιχτός σχεδιασμός» δε μπορεί από μόνος του να είναι ανοιχτός, πρέπει εγώ να συνεχώς να διευρύνω τα όρια που κλείνουν και θέτουν τα δικά μου στερεότυπα, των παιδιών και όλοι, εσωτερικοί και εξωτερικοί, παράγοντες. Αν είμαι σίγουρη για αυτό που κάνω και την αξία του, γιατί να επηρεάζομαι και να αναστέλλομαι από άλλους που συνυπάρχουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο; Εν τέλει, η παρέμβαση και αυτή η τελική αίσθηση που μου άφησε είναι σημαντική και χρήσιμη ακόμα και για την πτυχιακή. Κανένα πλαίσιο, ούτε κλειστό ούτε ανοιχτό, δε θα αποφέρει καρπούς, αν οι

εμπλεκόμενοι δεν καταθέσουν κάτι από τους εαυτούς τους. Και πρώτος πρέπει να το κάνει ο εκπαιδευτικός, ελπίζοντας ότι θα δώσει στους συνδιαμορφωτές της μάθησης, τους μαθητές του, το κίνητρο της δημιουργίας και της έκφρασης.

Ερευνήτρια 2

Από την πρώτη παρέμβασή μας στο νηπιαγωγείο παρατήρησα κάποια πράγματα. Καταρχήν, σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης η νηπιαγωγός του τμήματος είχε εμφανή παρουσία. Στην διαδικασία του ανοιχτού λογισμικού, μερικά παιδιά μπερδευόντουσαν με το τι είναι/σημαίνει και τι περιγράφει ο τίτλος της κάθε εικόνας και πολλές φορές δυσκολεύονταν να σκεφτούν και να πουν ένα τίτλο για την εικόνα που αυτά είχαν τραβήξει. Δεν είχαν δηλαδή στο μυαλό τους ξεκάθαρα τι αποδίδει και τι περιγράφει ένας τίτλος για να μπορέσουν να παράγουν και τα ίδια τίτλους. Μερικές φορές έβρισκαν κάποιους με την παρέμβαση της νηπιαγωγού. Επίσης, μπερδευαν και την έννοια φωτογράφος και φωτογραφιζόμενος, με την έννοια ότι πολλές φορές αν η φωτογραφία έδειχνε τους ίδιους, θεωρούσαν ότι αυτή είναι η φωτογραφία τους και όχι αυτή που τράβηξαν, η οποία έδειχνε κάτι άλλο.

Επίσης, στην διάρκεια του κλειστού λογισμικού, τα περισσότερα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με το πώς χρησιμοποιείται το ποντίκι, πώς το σέρνουμε και πώς πατάμε το κάθε κουμπί του. Επιπλέον, μερικές ομάδες έβγαλαν μόνες τους κανόνες, π.χ. με ποια σειρά παίζει ο καθένας, αυτορυθμίστηκαν με μια έννοια. Παράλληλα, μερικά παιδιά δεν ήξεραν πως λέγονται τα γράμματα και είχαν πολύ φαντασία να μου πουν με το τι μοιάζει το κάθε γράμμα, το έβρισκαν βλέποντας το από πάνω και έβαζαν το ίδιο από κάτω. Έτσι, επειδή έβλεπα ότι δεν ήξεραν πως λέγεται το κάθε γράμμα/φωνούλα, τους έλεγα πως διαβάζεται το κάθε ένα. Δεν ξέρω αν θα ήταν προτιμότερο να μην τους το λέω. Επίσης, τα παιδιά δυσκολευόντουσαν να αντιστοιχήσουν τα γράμματα που είχαν τόνο. Επειδή έβρισκαν τα γράμματα με την τακτική «βλέπω και γράφω», όταν έβλεπαν τόνο πάνω σε ένα γράμμα, δεν μπορούσαν να βρουν ένα γράμμα που να αντιστοιχίζεται ακριβώς με το γράμμα που είχε τόνο και νόμιζαν ότι ήταν ένα άλλο γράμμα. Ταυτόχρονα, αν και πολλά παιδιά δεν ήξεραν τα γράμματα και δεν μίλαγαν καλά την γλώσσα, δεν είχαν

πρόβλημα να παίξουν το παιχνίδι στο κλειστό λογισμικό γιατί έβρισκαν τα γράμματα φωτογραφικά.

Ταυτόχρονα, τα παιδιά βοήθαγαν το ένα το άλλο όταν δυσκολεύονταν σε κάτι. Γενικά δηλαδή το τμήμα είχε έναν ομαδικό πνεύμα και δεν παρατήρησα κάποιο παιδί να αποκλείεται από την ομάδα. Όμως, μερικές φορές, μέσα στις δυάδες, επειδή δε ήθελε ένα παιδί να βοηθηθεί από το άλλο, δεν άφηνα κάποιες φορές να μιλούν και να παίρνουν μαζί αποφάσεις και έλεγα στον καθένα να μου πει για το δικό του και να γράφει όποτε έρθει η σειρά του. Έτσι, δεν άφησα σε όλο το διάστημα της δραστηριότητας τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν τελείως και να δω τον τρόπο συνεργασίας και επίλυσης των ζητημάτων που είχαν. Επίσης, αν κάποιο παιδί εκτός ομάδας ερχόταν να παρακολουθήσει αυτό το οποίο κάναμε με μια ομάδα και επενέβαινε στη διαδικασία, τοπροέτρεπα να πάει να παίξει με κάτι άλλο και να έρθει όταν ήταν η σειρά του. Επιπλέον, είπα στα παιδιά να αφήνουν κενό ανάμεσα σε κάθε λέξη που γράφουν, και τους έδειξα πώς γίνεται αυτό στον υπολογιστή. Θα μπορούσα και να τα αφήσω να το γράψουν με όποιο τρόπο ήθελαν και να τους το έδειχνα μόνο αν μου το ζητούσαν. Επιπλέον, δεν ξέρω αν έπρεπε να αποκαλώ τα γράμματα, γράμματα ή φωνούλες.

Επιπροσθέτως, μερικές φορές που κάποια παιδιά δεν έγραφαν στον υπολογιστή ή είχαν τελειώσει την δουλειά τους, ήθελαν να φύγουν και τους άφηνα για λίγο και μετά τους έλεγα να επιστρέψουν. Δεν είμαι σίγουρη αν έπρεπε να τους καλώ να γυρίσουν ή να τους αφήνω να φεύγουν εφόσον, βαρέθηκαν ή είχαν τελειώσει την δουλειά τους. Θα μπορούσα να το διαχειριστώ καλύτερα αυτό το θέμα. Επίσης, σε ένα παιδί είπα να σβήσει κάτι που δεν άρεσε στο άλλο παιδί από την ομάδα του, γιατί ενοχλήθηκε και άρχισε να κλαίει. Δεν ξέρω αν αυτός ήταν ο καλύτερος τρόπος διαχείρισης αυτού του συμβάντος και αν έπρεπε να τους αφήσω να τα βρουν μεταξύ τους. Τέλος, σε όποιο παιδί δεν ήξερε πως γράφεται η λέξη, την έγραφα σε ένα χαρτί και την έβλεπε, καθώς είχε ξεκινήσει αυτός ο τρόπος δουλειάς από την νηπιαγωγό του τμήματος.

Ταυτόχρονα, ένιωθα ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν πάρα πολύ να παράγουν γραπτό λόγο μέσω του υπολογιστή. Πιστεύω ότι συνέβαινε αυτό γιατί ήταν γι αυτά κάτι

καινούριο και τους ήταν πιο εύκολο να γράφουν με το χέρι αλλά και γιατί νομίζω γράφουν πιο εύκολα όταν έχουν την σειρά των γραμμάτων μπροστά τους (όλα τα παιδιά έχουν στο συρτάρι τους ένα πλαστικοποιημένο χαρτί με το όνομα τους και κάθε φορά που δυσκολεύονται να γράψουν το όνομα τους το παίρνουν και το αντιγράφουν). Έτσι τους ήταν πιο δύσκολο να έχουν στο μυαλό τους την σειρά των γραμμάτων και ύστερα να τα έβρισκαν στο πληκτρολόγιο.

Συνοψίζοντας, ενώ αυτή η παρέμβαση μου φάνηκε ότι δεν μας βοήθησε πολύ να ερευνήσουμε αυτό που ακριβώς θέλαμε και να συλλέξουμε ακριβή στοιχεία προς ανάλυση γιατί είχαμε πολλές αποκλίσεις, ωστόσο εγώ αποκόμισα πολύ βασικά πράγματα για τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν τα παιδιά μέσω της επαφής μας με αυτά και ήταν μια πολύ σημαντική εμπειρία.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η 2^η ερευνητική εκπαιδευτική παρέμβαση. Και σε αυτήν την παρέμβαση παρουσιάζονται ο σχεδιασμός και η ανάλυση της. Στην ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνονται οι αποκλίσεις από το σχεδιασμό, τα δυνατά και αδύνατα σημεία της παρέμβασης, η κατηγοριοποίηση των συζητήσεων των παιδιών στο κλειστού τύπου λογισμικό και ο σχολιασμός κρίσιμων συμβάντων από τη χρήση ανοικτού λογισμικού.

5. 2^η εκπαιδευτική παρέμβαση

Η δεύτερη παρέμβαση διήρκησε και ολοκληρώθηκε σε δύο μέρες. Προκειμένου να μπορέσουν οι ομάδες να δουλέψουν καλύτερα και να υπάρχει ησυχία για να ηχογραφήσουν στον υπολογιστή τις παρουσιάσεις των επαγγέλμάτων αξιοποιήσαμε και το χρόνο του διαλείμματος κάνοντας δουλειά και με κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να παρουσιαστούν τα λογισμικά που αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο τέλος της ανάλυσης αυτής υπάρχει γενική αξιολόγηση της παρέμβασης, αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση από τις ερευνήτριες.

BabyPedia- Επαγγέλματα: αποτελεί ένα εκπαιδευτικό λογισμικό κλειστού τύπου σε μορφή CD-ROM. Περιλαμβάνει διάφορα παιχνίδια πάνω σε μια θεματική ενότητα (εδώ επαγγέλματα). Είναι στην ουσία μια πλατφόρμα με εύκολη οπτική και ακουστική πλοήγηση από τα παιδιά με κατάλογο πολλών παιχνιδιών. Τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν παιχνίδι, ακολουθώντας τις ακουστικές οδηγίες των ηρώων με στόχο να νικήσουν. Τα παιχνίδια αυτά δεν απαιτούν ιδιαίτερες στρατηγικές συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων.

Photo-Story: είναι ένα λογισμικό πολυμέσων για τη δημιουργία ιστοριών με εικόνες και ήχους- αφήγηση με τη μορφή βίντεο. Η χρήση και η αξιοποίηση του λογισμικού αυτού γίνεται με τη διαδικαστική ακολουθία: εισαγωγή φωτογραφιών- δημιουργία κειμένου- λεζάντας, εγγραφή φωνής, που γίνεται με εργαλείο του ίδιου του λογισμικού, ταίριασμα εικόνων και εγγραφών, αποθήκευση και εξαγωγή σε βίντεο. Αξιοποιώντας στην εκπαιδευτική μας παρέμβαση το συγκεκριμένο λογισμικό, οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν το επάγγελμα που επέλεξαν να παρουσιάσουν,

να το φωτογραφίσουν, να περάσουμε τη ζωγραφιά στον υπολογιστή και να την εισάγουμε στο πρόγραμμα. Έπειτα, θα ηχογραφήσουν τους εαυτούς τους να μιλάνε και να παρουσιάζουν το επάγγελμα που διάλεξαν. Στόχος είναι η δημιουργία ενός ενιαίου βίντεο, όπου όλες οι ομάδες θα παρουσιάζουν από ένα επάγγελμα.

5.1. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σχεδιασμός παρέμβασης – 1η μέρα

Στην παρεούλα θα δείξουμε στα παιδιά φωτογραφίες τυπωμένες, από διάφορα επαγγέλματα και θα τους ρωτήσουμε αν έχουν σκεφτεί ποιο επάγγελμα θα ήθελαν να κάνουν. Με τη συζήτηση αυτή θέλουμε να επιχειρήσουμε να πλαισιώσουμε εννοιολογικά και να εντάξουμε στην εκπαιδευτική συνθήκη όλους τους μαθητές της τάξης. Έπειτα, θα τους χωρίσουμε σε ομάδες.

Κάθε ομάδα θα αποφασίσει από κοινού και θα αναλάβει να ασχοληθεί με ένα επάγγελμα. Λόγω της εμπειρίας μας στην προηγούμενη παρέμβαση όπου τα παιδιά μπορούσαν να δουλέψουν ατομικά στο σχεδιασμό που είχαμε φτιάξει, τώρα επιδίωξή μας ήταν να φέρουμε τις δυάδες αντιμέτωπες με την ανάγκη συνεργασίας και κοινού έργου, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Τα παιδιά θα βγάλουν φωτογραφία ο ένας το πρόσωπο του άλλου και εμείς θα τις τυπώσουμε και θα τις δώσουμε ξανά στα παιδιά να τις κόψουν και να αφήσουν τα κεφάλια. Θα τα κολλήσουμε σε χαρτί Α3 και πάνω στο χαρτί θα ζωγραφίσουν τους εαυτούς τους με το επάγγελμα που έχουν επιλέξει. Παράλληλα, κάποιες ομάδες θα παίζουν με το λογισμικό BabyPedia-επαγγέλματα.

Σχεδιασμός παρέμβασης- 2^η μέρα

Οι ομάδες θα ηχογραφούν στον υπολογιστή στο πρόγραμμα (photostory) τους εαυτούς τους και θα παρουσιάζουν το επάγγελμα που επέλεξαν λέγοντας ό,τι νομίζουν σχετικά με αυτό. Δεν προσχεδιάζουμε ερωτήσεις που θα μπορούσαμε να τους κάνουμε, επειδή θέλουμε να παρατηρήσουμε πως θα αναπτυχθεί η συζήτηση τους αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς καθοδήγηση. Εκείνη τη στιγμή θα κρίνουμε αν και τι θα βοηθήσει τα παιδιά να τους πούμε. Ταυτόχρονα, οι ομάδες που δεν έχουν παίξει με το BabyPedia, θα παίξουν.

Σχεδιασμός παρέμβασης – 3η μέρα

Την τρίτη ημέρα, θα γίνει παρουσίαση του βίντεο που έφτιαξαν τα παιδιά με τα επαγγέλματα στην παρεούλα. Στη συνέχεια, θέλουμε να κάνουμε μία συζήτηση στην παρεούλα σχετικά με τις δραστηριότητες ανοιχτού και κλειστού λογισμικού. Θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντική η αξιολόγηση της δραστηριότητας από τα ίδια τα παιδιά. Για το λόγο αυτό με το τέλος της παρέμβασης, θα κάνουμε με τα παιδιά μια συζήτηση σχετικά με τις εντυπώσεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για τη συνολική παρέμβαση αλλά και τις επιμέρους δραστηριότητες πιο ειδικά. Ακόμη θέλουμε να δούμε αν τα παιδιά βρίσκουν διαφορές και ξεχωρίζουν τα ανοιχτά από τα κλειστά πλαίσια λογισμικών και τι χαρακτηριστικά τους αποδίδουν. Παρακάτω, υπάρχουν οι προσχεδιασμένες ερωτήσεις που σκοπεύουμε να κάνουμε στους μαθητές:

- Ποιά δραστηριότητα σας φάνηκε πιο ενδιαφέρουσα και γιατί;
- Ποιά δραστηριότητα σας φάνηκε πιο δύσκολη/εύκολη και γιατί;
- Σε ποιά δραστηριότητα χρειάστηκε να συνεργαστείτε;
- Πιστεύετε ότι θα κάνατε την δραστηριότητα καλύτερα μόνοι σας ή ομαδικά;

5.2. Αξιολόγηση και αναστοχασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

5.2.1. Σχεδιασμός και αποκλίσεις από την παρέμβαση

Παρόλο που είχαμε σχεδιάσει ότι η παρέμβαση μας να διαρκέσει τρεις ημέρες, λόγω υποχρεώσεων του νηπιαγωγείου εξελίχθηκε σε δύο μέρες. Την 1^η ημέρα, μετά το ελεύθερο παιχνίδι μαζευτήκαμε με τα παιδιά στην παρεούλα. Μετά το καθημερινό τραγούδι για καλημέρα, ξεκινήσαμε τη συζήτηση μας ρωτώντας τα παιδιά αν έχουν σκεφτεί ποτέ τι επάγγελμα θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Ήθελαν όλοι να μιλήσουν και έτσι όλοι με τη σειρά μας είπαν ποιο επάγγελμα τους αρέσει και γιατί. Στη συνέχεια τους δείξαμε φωτογραφίες από διάφορα επαγγέλματα. Τα παιδιά περιέγραφαν τις φωτογραφίες και μιλούσαν για το επάγγελμα που έβλεπαν. Αν και στην αρχή είχαμε σχεδιάσει να τους δείξουμε τις φωτογραφίες τυπωμένες σε χαρτί, τελικά τις δείξαμε στα παιδιά από τον

υπολογιστή, σε PowerPoint. Μετά από αυτή τη συζήτηση, εξηγήσαμε στα παιδιά τις δύο δραστηριότητες που θα κάναμε στη συνέχεια και χωριστήκαμε σε ομάδες. Θέλαμε να σχηματιστούν οι ίδιες ομάδες με την προηγούμενη φορά, για να δούμε πιθανές διαφορές στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών σε μία δεύτερη συνεργασία. Ωστόσο κάποια από τα παιδιά δεν είχαν έρθει και επιπλέον τα παιδιά από μόνα τους άρχισαν να φτιάχνουν ομάδες. Οι ομάδες που σχημάτιζαν δεν είχαν απολύτως το κριτήριο της φιλίας, και άλλες ομάδες αποτελούνταν από αγόρι-κορίτσι. Τους αφήσαμε εν τέλει να οργανωθούν μόνοι τους. Τα παιδιά στις ομάδες τους κάθισαν να σκεφτούν και να αποφασίσουν με ποιο επάγγελμα θα ήθελαν να ασχοληθούν. Ξεκινήσαμε με δύο ομάδες, μία στο ανοιχτό και μία στο κλειστό λογισμικό. Στην δραστηριότητα ανοιχτού λογισμικού η διαδικασία στην αρχή κόλλησε, γιατί είχαμε τεχνικά προβλήματα με το πέρασμα των φωτογραφιών από την κάμερα στο υπολογιστή. Μετά που το πρόβλημα λύθηκε η διαδικασία κύλησε πιο γρήγορα. Κάθε παιδί έβγαζε φωτογραφία το συνεργάτη του. Μετά εκτυπώναμε τις φωτογραφίες, τα παιδιά τις έκοβαν όπως ήθελαν, τις κολλούσαν σε Α3 χαρτί και ζωγράφιζαν ό, τι ήθελαν για το επάγγελμα που είχαν αποφασίσει. Μέχρι να καταφέρουμε να λύσουμε το πρόβλημα μεταφοράς των φωτογραφιών, όλα τα παιδιά είχαν βγάλει φωτογραφία. Οπότε σχεδόν όλες οι ομάδες ταυτόχρονα πήραν τις εκτυπωμένες φωτογραφίες και άρχισαν να δουλεύουν. Παράλληλα, κάθε ομάδα περνούσε και έπαιζε στο υπολογιστή το παιχνίδι από baby-pedia. Παρόλο που στην αρχή προτείναμε στα παιδιά συγκεκριμένο παιχνίδι, αυτά ψάχνοντας το άλλαζαν με κάτι που τους άρεσε περισσότερο. Όταν τελείωσαν όλοι τη ζωγραφική, φωνάζαμε κάθε ομάδα για να κάνει την ηχογράφιση στο πρόγραμμα του υπολογιστή, photostory 3 forWindows. Δεν είχαμε σκεφτεί πως θα διαχειριστούμε τη φασαρία και τις φωνές της τάξης και επειδή μας δυσκόλεψε αυτό, συνδυάσαμε την ηχογράφιση με το διάλειμμα των παιδιών, όπου η αίθουσα ήταν άδεια και καλούσαμε μία-μία τις ομάδες. Μέχρι να ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες τις δραστηριότητες και στα δύο λογισμικά, έφτασε και η ώρα αποχώρησης. Τις εργασίες που θα κάναμε στις δύο μέρες τις κάναμε τελικά σε μία.

5.2.2 Δυνατά και αδύνατα σημεία παρέμβασης:

Αδύνατα σημεία:

1. Χάσαμε αρκετή ώρα στο να βρούμε λύση στο τεχνικό πρόβλημα εκτύπωσης των φωτογραφιών των παιδιών και αγχωθήκαμε. Δε λειτουργήσαμε αρκετά εύελικτα, ώστε να επανασχεδιάσουμε επι τόπου το συγκεκριμένο σημείο της παρέμβασης και να μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά κάτι συγκεκριμένο να κάνουν μέχρι να λυθεί το πρόβλημα.
2. Ξεκινήσαμε να κάνουμε τις ηχογραφήσεις ενώ ήταν όλοι μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να ακούγονται πολλοί ήχοι ταυτόχρονα. Μετά που τα παιδιά βγήκαν διάλειμμα το πρόβλημα αυτό λύθηκε κάπως.
3. Έτσι όπως εξελίχθηκε η παρέμβαση, δεν είχαμε μεταξύ μας σαφώς διαχωρισμένους ρόλους. Επίσης δεν είχαμε και μεταξύ μας την εναλλαγή κλειστού και ανοιχτού λογισμικού.
4. Μία ομάδα δυσκολεύτηκε να λειτουργήσει συνεργατικά στο στάδιο της ζωγραφικής, ο καθένας έκανε στο ίδιο χαρτί κάτι διαφορετικό. Εμείς δεν μπορέσαμε να τους «πείσουμε» να συνεργαστούν και τους αφήσαμε να δουλέψουν έτσι. Ωστόσο μεταξύ τους μιλούσαν και συμπεριφέρονταν αρκετά συνεργατικά.

Δυνατά σημεία:

1. Καταφέραμε από την πλευρά μας να έχουμε την ίδια επιτρεπτική και ανοιχτή διάθεση και στα δύο πλαίσια.
2. Στην ηχογράφιση, όλα τα παιδιά μίλησαν. Ίσως αυτό να έχει σχέση με την ελευθερία που είχαν ως προς το τι θα πουν. Ο καθένας μιλούσε ανάλογα με το τι ένιωθε άνετα να επικοινωνήσει. Επίσης ενισχύονταν και υποστηρίζονταν μεταξύ τους.
3. Στη δραστηριότητα ανοιχτού λογισμικού, παιδιά που είχαμε παρατηρήσει γενικά και από την προηγούμενη παρέμβαση να μη συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, τώρα είχαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ακόμα και στην ηχογράφιση.
4. Πιστεύουμε ότι είναι δυνατό σημείο το γεγονός ότι στο παιχνίδι κλειστού λογισμικού τα παιδιά άλλαζαν το παιχνίδι που δεν τους άρεσε, έψαχναν να

βρουν κάτι που να τους ενδιαφέρει και χειρίζονταν με ευκολία τον υπολογιστή. Ήδη από τη δεύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση ΤΠΕ, η συμπεριφορά τους απέναντι στους υπολογιστές ήταν διαφορετική.

5. Ένα δυνατό σημείο είναι το γεγονός ότι για κάποιες ομάδες η εμπλοκή και η ταύτιση τους με τις ζωγραφιές τους ήταν μεγαλύτερη μετά την ηχογράφηση. Πήραν και συμπλήρωσαν τη ζωγραφιά ή επιτόπου την ώρα της ηχογράφησης πήραν μαρκαδόρους και ζωγράφιζαν πράγματα για τα οποία ταυτόχρονα μιλούσαν.

5.2.3 BabyPedia- Επαγγέλματα

Όπως και στην παρουσίαση της πρώτης παρέμβασης, έτσι και εδώ, ακολουθούν οι πίνακες που δείχνουν πως ταξινομήθηκαν οι συζητήσεις των παιδιών φράση-φράση ανάλογα με το είδος ομιλίας που ανέπτυξε η κάθε ομάδα κατά τη διάρκεια ενασχόλησης της με το εκπαιδευτικό λογισμικό κλειστού τύπου BabyPedia.

Ομάδα Α

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	0
Σωρευτική ομιλία	8
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	7
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	0
Ατομικός τρόπος σκέψης	4
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	13
Συνομιλία με τον υπολογιστή	2
Συνομιλία οργάνωσης μελών	2
Σύνολο	36

Ατομικός τρόπος σκέψης

A1: έχει και τη εικόνα εδώ να βλέπουμε, είναι αστροναύτης

O A1 προσπαθεί.

A1: A2 δώσε μου εμένα να προσπαθήσω, έχει την εικόνα. Δε βλέπεις την εικόνα.
Πως θα το φτιάξεις

Όπως φαίνεται από την απομαγνητοφώνηση της συζήτησης των παιδιών και τον παραπάνω πίνακα μπορούμε αρχικά να παρατηρήσουμε ότι ο λόγος των παιδιών κινείται ανάμεσα στη σωρευτική ομιλία και την ομιλία χειρισμού του υπολογιστή. Σε ότι αφορά τη συνομιλία των παιδιών με την εκπαιδευτικό- ερευνήτρια, που έχει το μεγαλύτερο αριθμό φράσεων, νομίζουμε δε θεωρείται πλήρως αντικειμενικό και μετρήσιμο, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις η ερευνήτρια ήταν που απηύθυνε το λόγο προς τα παιδιά. Δε φαίνονταν τα παιδιά να έχουν τόση ανάγκη τη βοήθεια ή την παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην εργασία τους. Ακόμα από τη συζήτηση διαπιστώνεται ίσως και το γεγονός ότι ο μαθητής A1 έχει πιο ισχυρή και δραστική στάση, κάπως αρχηγική θα λέγαμε, σε σχέση με τον A2 που ο λόγος του έρχεται πάντα σχεδόν δεύτερος. Ο ατομικός τρόπος σκέψης που εκφράστηκε σε κάποιες φράσεις ανήκει κατά κύριο λόγο στο A1. Πιθανόν αυτό να μην είναι άσχετο με τη θέση και τη λεκτική στάση του σε σχέση με τον A2. Γενικά τα παιδιά σε αυτήν την παρέμβαση δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες χειρισμού του υπολογιστή. Ό, τι πρόβλημα τους προέκυπτε σχετικά με τον υπολογιστή προσπαθούσαν να το λύσουν μόνοι τους.

Ομάδα Β

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	9
Σωρευτική ομιλία	3
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	0
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική	0

διαδικασία	
Ατομικός τρόπος σκέψης	1
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	5
Συνομιλία με συμμαθητές	6
Συνομιλία οργάνωσης μελών	18
Σύνολο	42

Συνομιλία οργάνωσης μελών

B2: δε μπορείς να παίξεις B1 , μπορούμε μόνο τρία

B1: γιατί;

B2: μπορούμε μόνο τρία.

B1; μα δεν το 'χω ξανά κάνει

B2: σκασίλα μου

B2: σκασίλα μου

B1: μα...

B2: σκασίλα μου να μη μου πεις

Στη συγκεκριμένη ομάδα από την αρχή σχεδόν υπήρχε δυσκολία στη συνεργασία των παιδιών. Η B2 δεν ήθελε να είναι ομάδα με τη B1, παρόλο που μόνες τους γίνανε ζευγάρι την ώρα που διαμορφώναμε τις ομάδες στην παρεούλα. Σε αυτό οφείλεται και η απουσία ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων σχετικά με το παιχνίδι στον υπολογιστή. Υποθέτουμε ότι σε αυτό βασίζεται και η αυξημένη συζήτηση με τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό. Την περισσότερη ώρα έπαιζε στον υπολογιστή η B2, ενώ η B1 κοιτούσε και ζητούσε από την B2 να παίξει και αυτή. Φαίνεται η B2 να κρατά τη διαχείριση του παιχνιδιού μόνη, χωρίς να την εκφράζει. Κι έτσι η συνομιλία οργάνωσης των μελών της ομάδας, πού έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα, εντοπίζεται στις διαφωνίες και τον εκνευρισμό τους και συγχέεται πιθανώς και με την ομιλία αμφισβήτησης. Οι αλληλεπιδράσεις σχετικά με το παιχνίδι ως περιεχόμενο και ως αντικείμενο συζήτησης είναι ελάχιστες. Στην ουσία

υφίστανται λίγο προς το τέλος και σε κάποιο σημεία που παρεμβαίνει ένα άλλο παιδί και προτείνει στη Β2 να κάνει μια κίνηση.

Ομάδα Γ

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	3
Σωρευτική ομιλία	13
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	0
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	0
Ατομικός τρόπος σκέψης	0
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	6
Συνομιλία με συμμαθητές	4
Συνομιλία οργάνωσης μελών	8
Συνομιλία με τον υπολογιστή	2
Σύνολο	36

Σωρευτική ομιλία

Γ1: ξέρω τι θα διαλέξω

Γ2: αυτό; Πρέπει να βρω το ίδιο

Γ1:Γ2, πάτα το

Γ2: εγώ;

Γ1: Ναι

Γ1: πάτα εδώ

Γ1: Ναι

Στη συγκεκριμένη ομάδα φαίνεται οι αλληλεπιδράσεις να τοποθετούνται κυρίως στη σωρευτική ομιλία και την οργάνωση των μελών. Τα δύο παιδιά φαίνονται να ενδιαφέρονται και να υπολογίζουν το ένα το άλλο, χωρίς να προσπαθούν να επιβληθούν μεταξύ τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Γ1 σε κάποια σημεία έκλαψε και έφυγε από το παιχνίδι, επειδή δεν ήθελε να συμμετέχουν στο παιχνίδι τους και τα υπόλοιπα, εκτός ομάδας, παιδιά. Και στις δύο περιπτώσεις η Γ2 ασχολήθηκε από μόνη της να την παρηγορήσει και να την υποστηρίξει να γυρίσει στο παιχνίδι. Σε ότι αφορά το ίδιο το παιχνίδι η ομιλία των παιδιών είναι σωρευτική και σε τρία σημεία αμφισβήτησης.

Ομάδα Δ

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	3
Σωρευτική ομιλία	8
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	1
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	4
Ατομικός τρόπος σκέψης	3
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	1
Συνομιλία με συμμαθητές	2
Συνομιλία οργάνωσης μελών	10
Συνομιλία με τον υπολογιστή	3
Σύνολο	35

Συνομιλία με τον υπολογιστή

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: πιρούνα κοπριάς

Δ1: πιρούνα κοπριάς;

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: : πιρούνα κοπριάς; : πιρούνα κοπριάς;

Δ1: : πιρούνα κοπριάς

Εδώ τα παιδιά ξεκίνησαν να παίζουν, πριν πάω να τους εξηγήσω σχετικά με το παιχνίδι. Οπότε από μόνοι τους ξεκίνησαν να παίζουν, με τη επιθυμία να βρουν ένα παιχνίδι που να μην έχει παίξει καμία άλλη ομάδα. Σε όλη σχεδόν τη διάρκεια του παιχνιδιού τους συμμετέχει στη διαδικασία και ο Στ1. Τα παιδιά της ομάδας Δ φαίνονται να μην έχουν πρόβλημα με τη συμμετοχή και την παρέμβαση του. Ωστόσο μεταξύ τους τα δύο παιδιά μοιάζουν να έχουν σαφή διαχωρισμό σχετικά με το ποιος παίζει και πότε. Είναι κάτι που συζητούν και το αναφέρουν συχνά μέσα στη συζήτηση. Εκεί έγκειται και το γεγονός ότι η μεγαλύτερη συχνότητα φράσεων ανήκει στην συνομιλία οργάνωσης των μελών.

Ομάδα Ε

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	0
Σωρευτική ομιλία	14
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	4
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	0
Ατομικός τρόπος σκέψης	0
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	0
Συνομιλία με συμμαθητές	0
Συνομιλία οργάνωσης μελών	0

Συνομιλία με τον υπολογιστή	2
Σύνολο	20

Σωρευτική ομιλία

E1: Αυτό, αυτό, αυτό

E2: ναι, ναι

E1: αυτό

E1: ναι αυτό

Δ1 αυτό πάτα

E1: τώρα εσύ

E2: εντάξει

E1: μόνο αυτό

Σε αυτήν την ομάδα παρατηρούμε ότι η έκταση των αλληλεπιδράσεων είναι αρκετά μικρή σε σχέση με τις άλλες ομάδες ακόμα και Στ1 ο χρόνος διάρκειας της δράσης ήταν ο ίδιος. Ακόμη μοιάζει ο λόγος να μην έχει περιεχόμενο. Δε μπορεί δηλαδή να καταλάβει κάποιος για ποιο θέμα συζητούν τα παιδιά, Στ1 δεν ξέρει το πλαίσιο της συζήτησης. Ωστόσο μπορεί κάποιος να αντιληφθεί ότι ο παίκτης E1, παρόλο που δε μιλάει διατηρεί ένα πιο ηγετικό και δραστήριο ρόλο σε σχέση τον E2, ο οποίος σε όλες τις περιπτώσεις είναι συγκαταβατικός. Η πορεία θα μπορούσαμε να πούμε των αλληλεπιδράσεων κινείται ανάμεσα σε πρόταση και συμφωνία ανάμεσα στον E1 και τον E2.

Ομάδα ΣΤ

Είδη λόγου	Αριθμός φράσεων
Ομιλία αμφισβήτησης	2
Σωρευτική ομιλία	19
διερευνητική ομιλία	0
λόγος χειρισμού του υπολογιστή	3
λόγος άσχετος με την εκπαιδευτική διαδικασία	1
Ατομικός τρόπος σκέψης	0
συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	0
Συνομιλία με συμμαθητές	0
Συνομιλία οργάνωσης μελών	3
Σύνολο	28

Λόγος χειρισμού του υπολογιστή

Στ1: δεν ξέρω θα ρωτήσω τη γάτα..

ΣΤ2: τι έγινε; Δεν ξέρω τι πατάω

Στ1: μπράβο αυτό πάτα

...

ΣΤ2: αυτό πάτα καλέ

Δ1: εδώ τη φάρμα με την κατσίκα

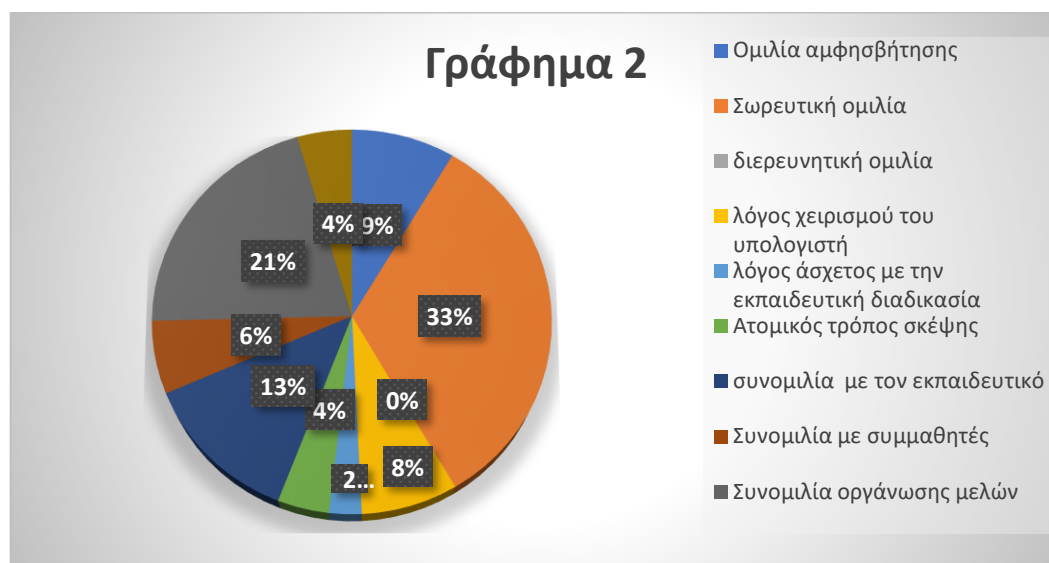
ΣΤ2: στους υπολογιστές που έχει υπολογιστές

Στ1: όχι δε μπορώ

Σε αυτή την ομάδα, το είδος του λόγου που είχε τη μεγαλύτερη συχνότητα φράσεων, σχεδόν την αποκλειστικότητα, είναι η σωρευτική ομιλία. Εδώ αν και είναι σαφής ο διαχωρισμός σχετικά με το ποιος χειρίζεται κάθε φορά τον υπολογιστή, τα

δύο παιδιά παίζουν μαζί το παιχνίδι συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο. Το γεγονός ότι σε αυτή την ομάδα δεν προέκυψε καμία παρέμβαση και συμμετοχή των υπολοίπων παιδιών οφείλεται στο γεγονός ότι εκείνη την ώρα τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν με τη νηπιαγωγό του τμήματος κάτι άλλο στην παρούσα της τάξης.

Στην παρακάτω πίτα παρουσιάζεται το ποσοστό που σημειώθηκε για το κάθε είδος συνομιλίας στην δεύτερη παρέμβαση.



Το γράφημα αυτό μας επιτρέπει να κάνουμε διαπιστώσεις σχετικά με το είδος του λόγου που ανέπτυξαν οι ομάδες. Στην προκειμένη περίπτωση όμως, μας δίνει την ευκαιρία να προβούμε και σε σχετικές συγκρίσεις με το αντίστοιχο γράφημα της πρώτης ερευνητικής παρέμβασης.

Μπορούμε, αρχικά, να αντιληφθούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ομιλίας από όλες τις ομάδες είναι η σωρευτική ομιλία, με ποσοστό 34%. Ακολουθεί η συνομιλίαοργάνωσης των μελών της ομάδας με ποσοστό 21% και έπειτα η συνομιλία με τον εκπαιδευτικό, με συχνότητα 13% του συνόλου του λόγου των παιδιών. Αυτά τα τρία πρώτα είδη σε συχνότητα είναι παρόμοια με της πρώτης παρέμβασης αλλά με άλλη σειρά. Ενώ δηλαδή στην πρώτη παρέμβαση η πρωταρχική ομιλία ήταν αυτή με τον εκπαιδευτικό εδώ είναι η σωρευτική ομιλία. Αντίθετα σε αυτήν την περίπτωση, η συνομιλία με τον εκπαιδευτικό έχει ποσοστό 13%, δηλαδή πολύ μικρότερο από το ποσοστό της πρώτης παρέμβασης. Θεωρούμε ότι αυτό δεν είναι άσχετο με την αλλαγή που επιχειρήσαμε στο δικό μας ρόλο και

στον τρόπο με τον οποίο θα εντασσόμασταν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Εδώ λοιπόν που μειώνουμε τον παράγοντα του λόγου με τον εκπαιδευτικό η ομιλία που αναπτύσσεται περισσότερο σε όλες τις ομάδες είναι η σωρευτική. Και όπως έχει ήδη αναφερθεί, κατά τη σωρευτική ομιλία, οι ομιλητές δεν επεκτείνουν τη σκέψη τους, ούτε λειτουργούν κινητοποιημένα και απολύτως συνεργατικά, συσσωρεύουν και αναπαράγουν πληροφορίες. Είναι λογικό το μεγάλο αυτό ποσοστό της σωρευτικής ομιλίας να σχετίζεται άμεσα με τη μηδενική παρουσία της διερευνητικής ομιλίας(0%). Σχετικά με την οργάνωση των μελών, που έχει ποσοστό 21%, μπορούμε και μέσα από τις απομαγνητοφωνήσεις που υπάρχουν στο παράρτημα, να διαπιστώσουμε ότι η οργάνωση αυτή ορίζει στην ουσία τι θα κάνει ο καθένας και τότε, ώστε να χωριστούν ίσα και δίκαια οι εργασίες. Αν και αυτό από μόνο του δεν αποτελεί συνεργατική πρακτική, αφού διαχωρίζει τους ρόλους του καθενός, μας δίνει πληροφορίες για το πως διαχειρίζονται τα παιδιά τη συγκεκριμένη διαπραγμάτευση. Τα ενδιάμεσα ποσοστά ,που κυμαίνονται από το 6% έως το 2%, είναι μικρά αλλά μας δείχνουν ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών δεν είναι μικρή μόνο σχετικά με το περιεχόμενο και την επίτευξη του στόχου του παιχνιδιού, αλλά και γενικά του χειρισμού του υπολογιστή, της οργάνωσης και της δημιουργίας κλίματος συζήτησης και αλληλεπίδρασης.

Γενικός Σχολιασμός

Όπως έχει ήδη γίνει σαφές τα παιδιά ασχολούνται ανά δύο με ένα λογισμικό στον υπολογιστή, σχετικό με τα επαγγέλματα, διαλέγοντας από διάφορα παιχνίδια. Η διάρκεια του παιχνιδιού είναι 10' για την κάθε ομάδα. Στις απομαγνητοφωνήσεις καταγράφονται οι συζητήσεις των μελών της ομάδας και συμμαθητών τους που παρακολουθούν και συμμετέχουν στο παιχνίδι τους.

Στα είδη ομιλίας που παρατίθενται στους πίνακες έχουν προστεθεί η συνομιλία με συμμαθητές καθώς και η συνομιλία οργάνωσης των μελών της ομάδας. Αυτό ήρθε ως ανάγκη, γιατί κατά την απομαγνητοφώνηση της παρέμβασης εντοπίσαμε πολλές συζητήσεις της εκάστοτε ομάδας με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και λόγο των παικτών, οι οποίοι σχεδίαζαν στην ουσία το πλάνο βάση του οποίου θα κινούνταν και θα διαχειρίζονταν όχι τόσο το παιχνίδι όσο τη μεταξύ τους σχέση.

Στις συζητήσεις των παιδιών βλέπουμε πράγματι να προσπαθούν αυτά να οργανώσουν τη δράση τους. Ποιος θα κάνει τι, ποιανού είναι η σειρά και τι θα παίξουν. Η διαδικασία αυτή είναι ένα ισχυρό κομμάτι της αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Θα μπορούσε μάλιστα να χαρακτηριστεί και ως καταλυτικός παράγοντας διαμόρφωσης κλίματος για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι αυτός ο λόγος που από μόνος του μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση. Σαφώς και συμβάλει. Η συνομιλία με τους συμμαθητές μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει στο κάθε παιδί να αναλάβει ατομικές και συλλογικές ευθύνες, προκειμένου να οικοδομήσουν μαζί τη γνώση χωρίς η παρουσία και η συμβολή του εκπαιδευτικού να καθίσταται αναγκαία και υποχρεωτική (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2017). Η συνοικοδόμηση της γνώσης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί αλληλεπιδράσεις σχετικές με την ίδια τη διαδικασία, το περιεχόμενό της. Στην προκειμένη περίπτωση, οι περισσότερες ομάδες στην προσπάθειά τους να οργανώσουν τη δράση τους έθεταν στα μέλη της κάθε ομάδας τόσο σαφή όρια, ώστε η αλληλεπίδραση να είναι δύσκολη. Και σε κάποιες περιπτώσεις, αν όχι ανύπαρκτη, στοιχειώδης.

Όπως έχει παρατηρηθεί, σε κάποιες ομάδες δημιουργήθηκαν σχέσεις μεταξύ των παιδιών στις οποίες η «εξουσία» ήταν ανισομερής. Υπήρχε, δηλαδή, τάση να έχει κάποιος τον πρώτο λόγο στη διαδικασία. Σκεφτόμαστε ότι αυτό δεν είναι άσχετο με όσα αναφέραμε παραπάνω. Το ποιος θα καταφέρει να επιβληθεί και να διαχειρίζεται με το δικό του τρόπο τη δραστηριότητα είναι κάτι που θα ήθελαν τα παιδιά, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο. Υποθέτουμε, βέβαια, πως αυτή η συνθήκη θα μπορούσε να μην υπάρχει ή να εμφανιστείσε μικρότερη κλίμακα, αν ο λόγος των παιδιών σχετιζόταν περισσότερο και εμβάθυνε στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι σε λειτουργικά θέματα της ομάδας. Σε περίπτωση που τα παιδιά αλληλεπιδρούν, ο καθένας εκφράζει ερωτήματα, απόψεις και υποθέσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και ο λόγος του είναι συμβολικός και συνεισφέρει στη λύση του προβλήματος, στο πέρας της διαδικασίας, η αλληλεπίδραση αυτή γίνεται μέσα από άλλα είδη ομιλία και το ενδιαφέρον για τη μεταξύ τους οργάνωση και αρχηγία είναι αισθητά μικρότερο.

Και είναι λογικό, γιατί τότε το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στη συνοικοδόμηση της γνώσης, ειδικά μάλιστα αν τα κίνητρα είναι ισχυρά και η δραστηριότητα ακουμπά πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται σχετικά πως μέσα από τις συζητήσεις τα παιδιά εκφράζονται, υποθέτουν, επιχειρηματολογούν, αποκτούν νέες γνώσεις, ισχυροποιούν και αναθεωρούν τις προϋπάρχουσες, και όλο αυτό να αποτελεί μια συλλογική, κοινωνική και επικοινωνιακή επίτευξη (Mercer, 2000 Στο: Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2017). Το ίδιο γίνεται και εδώ. Σε όλες πάλι τις ομάδες, αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο, υπήρξε συνομιλία με τους συμμαθητές εκτός ομάδας. Η συνομιλία κατά κανόνα ακολουθούσε την εξής πορεία: παρεμβολή παιδιού στη συζήτηση της ομάδας και πρόταση για το πώς θα μπορούσαν να κινηθούν -διαπραγμάτευση και υλοποίηση πρότασης- αίτημα να φύγει ο συμμαθητής τους, γιατί δεν ήταν σειρά του να παίζει στον υπολογιστή. Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές πρακτικές και οι δυάδες είναι για αυτούς η πρώτη επαφή συνεργατικής εργασίας, λογικά η παρέμβαση επιπλέον ατόμων και η αλληλεπίδραση με αυτούς με τρόπο εποικοδομητικό και θετικό να είναι δύσκολη. Αναφέρεται ότι μια πολυπληθής ομάδα δεν είναι εύκολα λειτουργική, πόσο μάλλον σε περιπτώσεις που η διάρκεια της συνεργατικής δράσης είναι μικρή (Χοντολίδου, 2004). Ίσως αυτός να ήταν ο λόγος που τα παιδιά δεν ήθελαν άλλους να συμμετέχουν στο παιχνίδι τους, γιατί δυσκολεύονταν να διαχειριστούν σε πρώτη φάση τη μεταξύ τους συνεργασία. Κάτι άλλο, που πιθανόν είτε από μόνο του είτε σε σύμπραξη με τα παραπάνω, μπορεί να ενίσχυσε αυτή τη νοοτροπία συζήτησης των παιδιών με τους συμμαθητές τους, είναι το ίδιο το παιχνίδι ως λογισμικό. Το λογισμικό αυτό είναι κλειστού τύπου και ακουμπά πάνω στις συμπεριφορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Είναι σχεδιασμένο να είναι ένας ο χειριστής και παίκτης του, χαρακτηριστικό που αντικρούει το γεγονός ότι πρέπει να παίξουν με αυτό δύο παιδιά μαζί. Θα μπορούσε και τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη δυσκολία του συστήματος να ανταποκριθεί και να ενσωματώσει τις ιδέες και τις προτάσεις όλων. Αν βγούμε έξω από τα πλαίσια της έρευνας, που χρησιμοποιήσαμε ένα κλειστό λογισμικό με ερευνητικούς σκοπούς, και σκεφτούμε ως εκπαιδευτικοί, μπορούμε στο συγκεκριμένο σημείο να αντιληφθούμε αυτό που αναφέρθηκε και στη θεωρία. Ότι

παρόλο που πολλά λογισμικά χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευτικά, ελάχιστα από αυτά ικανοποιούν τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης (Μικρόπουλος, 2004 :10).

Κατά τα άλλα με βάση τα δεδομένα, ο λόγος των παιδιών με μικρές ποσοτικά διακυμάνσεις μεταξύ των ομάδων κινείται στα ίδια είδη ομιλίας, με κυρίαρχη τη σωρευτική. Αυτή κατά τη βιβλιογραφία και τον Mercer (2000), αποτελεί είδος ομιλίας το οποίο οι ομιλητές δομούν θετικά την κοινή τους γνώση μέσω της συσσώρευσης πληροφοριών, διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω επανάληψης, επιβεβαίωσης και επεξεργασμένης αναδιατύπωσης(Νίτσα, 2015). Όχι όμως σε τόσο θετική και οικοδομική μορφή. Σε αρκετές ομάδες δηλαδή τα παιδιά μιλούν, επαναλαμβάνουν, επιβεβαιώνουν και πορεύονται προς την επίτευξη του στόχου του παιχνιδιού. Ωστόσο, τα δεδομένα που έχουμε είναι τέτοια που μας κάνει να κλείνουμε προς την άποψη πως ακόμα και η σωρευτική τους ομιλία είναι επιφανειακή, δεν περνά μέσα από κρίση. Χαρακτηρίζεται σωρευτική λόγω ακριβώς της συσσώρευσης φράσεων επαλήθευσης και επιβεβαίωσης, όχι τόσο της επεξεργασίας. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ανέπτυξαν κάποιο άλλο είδος λόγου, όπως διερευνητική ομιλία ή ατομικό τρόπο σκέψης που να αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και όλη η συζήτηση τους για το παιχνίδι γίνεται μέσω της συσσώρευσης.

Η συσσώρευση αυτή δεν είχε όμως τη μορφή της οικοδόμησης. Σε αρκετές ομάδες δηλαδή, τα παιδιά μιλούν, επαναλαμβάνουν, δεν έχουν όμως λόγο που να χτίζει σκαλιά προς τη γνώση. Δεν είναι βέβαια αυτό παράλογο, γιατί ο λόγος και η αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσονται σε πλαίσια που αυτά θεωρούνται προϋπόθεση για τη λύση του προβλήματος και την οικοδόμηση της γνώσης (Νίτσα, 2015). Το λογισμικό BabyPedia δεν έχει όμως τέτοιες προϋποθέσεις, όσο καλά μπορούν να το κάνουν δύο άνθρωποι μαζί, το ίδιο καλά -ίσως και πιο εύκολα- να μπορεί να το επιτύχει και ένας άνθρωπός μόνος του. Δεν απαιτεί ούτε προϋποθέτει δηλαδή καμία αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στους παίκτες. Τα παιδιά θα μπορούσαν να παίζει ο καθένας αμίλητος με τη σειρά του και να τελειώνει έτσι. Επειδή όμως η κοινωνική φύση του ανθρώπου δε μένει σιωπηλή

απέναντι στον άλλο, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων, που όπως φάνηκε δεν είναι τέτοια, ώστε να οικοδομεί και να γεννά μία νέα γνώση.

5.2.4. PhotoStory- Επαγγέλματα

Κατά την ίδια ακολουθία με την πρώτη παρέμβαση, ακολουθούν κρίσιμα συμβάντα από την εκπαιδευτική διαδικασία για κάθε ομάδα. Με την περιγραφή των συμβάντων υπάρχει και εκτενής σχολιασμός και ανάλυση τους με βάση τους άξονες παρατήρησης που είχαμε και στην προηγούμενη παρέμβαση, δηλαδή το λόγο που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη συνεργασία τους και το ρόλο του εκπαιδευτικού στις συνεργατικές πρακτικές μάθησης.

Ομάδα Α

Περιγραφή	Σχολιασμός
Ε: Τι έχετε να μας πείτε για τη Ζωγραφιά σας; Α1: Τίποτα Ε: Τίποτα; Α1: Τίποτα Ε: Τι κάνει ο Αϊ-Βασίλης; Α2: Μοιράζει τα.. Α1: .. Τα δωράκια. Θα μετατρέψω τον Α2 σε δωράκι και θα τον δώσω στη μπανάνα. Ορίστε, πάρε για δώρο μια μπανάνα. Ε: Τι έχετε φτιάξει στη ζωγραφιά; Α1: Σε μια διαφήμιση έδειχνε τη φουκαριάρα τη μάνα Ε: Όμως τώρα μιλάμε για τη ζωγραφιά σας; Τι γράφει στη ζωγραφιά σας; Α1: εμένα γράφει Α1. Ε: Και τι άλλο; Α1: Α2 Ε: και τι άλλο; Α2: Και Άγιος Βασίλης.	Από το απόσπασμα του διαλόγου των παιδιών μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό κατά την ώρα της ηχογράφησης, μπορούμε να αντιληφθούμε διάφορα πράγματα. Τα παιδιά μεταξύ τους ουσιαστικά δεν αλληλεπιδρούν, δε χτίζουν μαζί το λόγο, ούτε τα λόγια της ηχογράφησης. Φαίνεται ο Α1 να υπερισχύει. Να διαχειρίζεται μόνος του την κατάσταση. Ο Α2 δε μιλά σχεδόν καθόλου, παρά μόνο δύο φορές. Ίσως αυτό να μην είναι άσχετο με τον τρόπο που εκφράζεται και συνδιαλέγεται ο Α1. Και πράγματι, μπορούμε να δούμε ότι δεν του αφήνει χώρο έκφρασης. Πράγματα που μπορούσε ή θα ήθελε να πει ο Α2, τα «προλαβαίνει» ο Α1. Πιθανόν τα δύο παιδιά να λειτουργούν μεταξύ τους έτσι γιατί δυσκολεύονται ή δε θέλουν να συνεργαστούν και να

A1: Χοχοχοχοχοχο A1 και A2: γειά.	αλληλεπιδράσουν, παρά τις δικές μας προσδοκίες. Η αλήθεια είναι ότι το να βάλουμε δύο ανθρώπους μαζί να συνεργαστούν και να παρατηρήσουμε την αλληλεπίδραση τους έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Όμως, βλέπουμε από το συγκεκριμένο συμβάν, ότι αυτό δε μπορεί να γίνεται πάντα για δύο λόγους. Αρχικά, είναι λογικό να μην ταιριάζουν όλοι με όλους, και αυτό είναι επιθυμητό. Ο καθένας έχει το δικό του τρόπο, χρόνο, έκφραση και αποκωδικοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας (Σφυρόερα, 2004). Έτσι δεν είναι παράλογο να μη μπορούν όλοι να συνεργαστούν με όλους, τουλάχιστον σε θέματα μάθησης. Και αυτός είναι ένας παράγοντας άσχετος με το είδος και την ποιότητα της δραστηριότητας. Απ' την άλλη μεριά, γνωρίζουμε από τη σχετική βιβλιογραφία ότι για να συνεργαστούν θετικά δύο, ή και περισσότεροι, άνθρωποι είναι ανάγκη να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός στην ομάδα και στη διαφορετικότητα του καθενός και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Νίτσα, 2015). Από τη συγκεκριμένη ομάδα τα χαρακτηριστικά αυτά λείπουν. Ο Α1
---	---

	φαίνεται να μη σέβεται το συνομιλητή του, να μην του αφήνει χώρο να εκφραστεί. Ο Α2 πάλι, αν μπορούμε να πούμε κάτι τέτοιο, δε λειτουργεί κριτικά, δεν αντιδρά σε όσα του λέει ο Α1. Ωστόσο, ο Α1 αναπτύσσει λόγο που εντάσσεται στον ατομικό τρόπο σκέψης. Στην ουσία λέει ό, τι ακριβώς σκέφτεται. Κάποιες φορές η εκπαιδευτικός- ερευνητής προσπαθεί με ερωτήσεις να τον επαναφέρει στο θέμα ή να τον προκαλέσει να μιλήσει για το έργο του, αλλά μάλλον γίνεται με αδιάφορο τρόπο για τον Α1. Μερικές φορές μάλιστα ο τρόπος του είναι απότομος. Αυτό, αν πρέπει να το αιτιολογήσουμε, πρέπει να σκεφτούμε κατά πόσο η όλη δραστηριότητα κινητοποίησε τον Α1, τον ενδιέφερε. Αν ήταν κινητοποιημένος και συμμετείχε ενεργά στη δράση, πιθανότατα θα αναφερόταν σε λιγότερο άσχετα θέματα. Το πιο σημαντικό είναι ότι θα συμπεριφερόταν διαφορετικά και στον Α2. Αν το θέμα τον ενδιέφερε θα έλυνε και τα υπόλοιπα προβλήματα, τα οποία τώρα του φέρνουν εμπόδια. Όλα αυτά είναι λογικές υποθέσεις και σκέψεις, που ούτως ή άλλως πρέπει να κάνουμε, αν θέλουμε να διερευνήσουμε το έργο
--	---

	και την πρακτική μας και να το αλλάξουμε όπου χρειάζεται. Ωστόσο, πριν από όλα αυτά είναι ανάγκη, ανθρώπινη και επιστημονική, να παρατηρήσουμε αρκετά καλά τα παιδιά. Κάτι που μας επιτρέπει να τα καταλάβουμε και να αποκωδικοποιήσουμε τη δράση τους.
--	---

Ομάδα Β

Περιγραφή	Σχολιασμός
Η Β1 κάνει τη δραστηριότητα μόνη της, γιατί η Β2 έφυγε από το σχολείο νωρίτερα. Δίνω στη Β1 τις φωτογραφίες, τη δικιά της και της Β2. Ε: Θέλεις να φτιάξεις και της Β2 τη φωτογραφία; Β1: Ωραία, ωραία Όσο έκοβε τις φωτογραφίες δε μιλούσε. Έκοβε πολύ προσεκτικά τη φωτογραφία της Β2. Τη δική της την είχε κόψει λάθος και είχε σκιστεί κάπως. Μετά χρωμάτισε με ροζ τα πρόσωπα και τα κόλλησε στο Α3 χαρτί, το οποίο μετά έκοψε και έκανε πολύ μικρό. Ε: τι φτιάχνεις Β1; Β1: εμένα και την Β2. Προσέχω να μη χαλάσει. Ε: Η φωτογραφία της Β2;	Σε αυτό το συμβάν, παρόλο που δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε δύο πράγματα, το πόσο μπορεί ένας μαθητής να υπολογίζει το συνεργάτη του και τη επίδραση του πλαισίου στην έκφραση και τη λειτουργία των παιδιών. Αν και η Β1 έκανε όλη τη δραστηριότητα μόνη της, δεν ξέχασε το απόν μέλος της ομάδας της. Και είναι εντυπωσιακό που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο ενώ στο παιχνίδι κλειστού λογισμικού συνεχώς μάλωναν και είχαν προβλήματα συνεργασίας. Η Β1 φτιάχνει τη δική της φωτογραφία χωρίς να προσέχει, δεν φροντίζει να το κάνει σωστά και όμορφα. Όταν όμως χειρίζεται τη φωτογραφία της Β2, είναι πολύ

B1: Ναι, το ροζ είναι το αγαπημένο της χρώμα E: και τι επάγγελμα θα κάνετε; Είχατε σκεφτεί πριν φύγει η B2; B1: Δεν ξέρω. Τώρα πάμε βόλτες. Θα την καλέσω σπίτι και όλα τα κοριτσάκια, να παίξουμε. E: Πολύ ωραία. Αυτό θα ζωγραφίσεις; B1: Ναι. Η B2 θα το δει επόμενη(εννοεί μέρα)	προσεκτική και συγκεντρωμένη. Σκέφτεται και υπολογίζει τις πιθανές επιθυμίες της, να είναι ωραία κομμένη η φωτογραφία και να είναι ζωγραφισμένη με το αγαπημένο της χρώμα. Εδώ η B1 εκφράζει μία επιθυμία αλληλεπίδρασης με τη B2, που ίσως μπροστά της να μη μπορεί να την εκφράσει λόγω της αντιδραστικής συμπεριφορά της. Η αλήθεια είναι ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τα προβλήματα συνεργασίας μεταξύ τους που θα εκφράζονταν διαφορετικά σε ένα ανοιχτό πλαίσιο. Η B1, όμως, εκφράζει, τώρα, με την απουσία της B2 τέτοια επιθυμία. Από το συμβάν μπορούν να δούμε και το γεγονός ότι το ανοιχτό πλαίσιο της δραστηριότητας επέτρεψε στη B1 να εκφράσει την επιθυμία της να πάει βόλτα με τις συμμαθήτριες της και να παίξουν. Σε ένα κλειστό λογισμικό, όπως το Baby-Pedia, δε θα της δινόταν ούτε ο χώρος ούτε ο χρόνος για την έκφραση αυτού του συναισθήματος. Γιατί κάθε κλειστό πλαίσιο δράσης ασχολείται με κάτι πολύ συγκεκριμένο, με σταθερά γνωστικά και εννοιολογικά όρια και πεδία συζήτησης και διερεύνησης (Νίτσα, 2015). Όταν όμως μια εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει
--	--

	στους μαθητές να αυτενεργήσουν, ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να τους εμποδίσει, αλλά μόνο να ακολουθήσει το γνωστικό μονοπάτι που οι μαθητές του χάραξαν, με ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα σε αυτούς και τη γνώση (Σφυρόερα, 2004). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες τα παιδιά εκφράζουν και εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τα προσωπικά τους βιώματα, τις ανησυχίες και τις επιθυμίες τους. Ίσως απλώς, δεν πρέπει να ξεχνάμε οι εκπαιδευτικοί ότι, όταν ζητάμε από τους μαθητές να αυτενεργήσουν, να αλληλοεπιδράσουν, να φανταστούν, η φαντασία δεν έχει όρια, αλλά μόνο προεκτάσεις.
--	---

Ομάδα Γ

Περιγραφή	Σχολιασμός
Γ1: Αυτό είναι το στέμμα που της έσπασε και πέφτουν γυάλινα. E: A ... Γ2: Το δικό μου στέμμα δεν έσπασε ακόμα από τα γυάλινα. Κάποιος κακός το έκανε. Γ1: Αυτός είναι ένας λύκος καλός που κάποιος τον χτύπησε με μια πέτρα και τώρα τρέχει αίμα. Γ2: Ναι, το είπα και εγώ.	Η περιγραφή του συγκεκριμένου κρίσιμου συμβάντος ανήκει σε μια ομάδα κοριτσιών που είχαν κινητοποιηθεί πλήρως σε σχέση με τη δραστηριότητα. Το απόσπασμα αυτό είναι διάλογος που αναπτύχθηκε την ώρα της ηχογράφησης στο λογισμικό Photo- Story και στην ουσία οι δύο μαθήτριες λειτουργούν και εκφράζονται σαν να είναι μέσα στην

Γ1: Εγώ το είπα στο Α2. Γ2: Αυτό είναι το όνομα μου, αστυνομικός λύκος. Όχι κουτάβι, τον λένε Μπομπ. Γ1: Ξέχασα να κάνω κάτι εδώ πέρα. Ε: Τι συμπλήρωσες; Γ1: Είναι τα αγκάθια που μπήκαν στο στέμμα της. Γ2: Είναι από τη γάτα. Ε: Η γάτα τα έβαλε; Γ2: Ναι, είναι αστείο. Γ1: Έβγαλε τέτοια νύχια και τα έβαλε στο στέμμα.	ιστορία. Η αφήγηση τους είναι τέτοια που συμπληρώνει και κάνει κατανοητή την εικονική αφήγηση της ζωγραφιάς. Μάλιστα, επειδή εκείνη τη στιγμή σκέφτονται και λένε και επιπλέον πράγματα, όταν το αντιλαμβάνονται, αποφασίζουν ότι πρέπει να πάρουν τα χρώματα και να συμπληρώσουν τη ζωγραφιά τους, αναλόγως με όσα έχουν πει στην ηχογράφηση. Φαίνεται πως νιώθουν τα παιδιά ελεύθερα, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν, χωρίς το φόβο του λάθους. Αυτά είναι χαρακτηριστικά ανοικτών εκπαιδευτικών πλαισίων, τα οποία συνδέονται με την επιλογή εκπαιδευτικού λογισμικού και αποτελούν δική μας επιδίωξη, προκειμένου να αναπτυχθεί η αλληλεπίδραση. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικά πλαίσια προτείνει και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική της οποίας στόχος είναι η διαμόρφωση ευέλικτων πλαισίων που να επιτρέπουν στον κάθε μαθητή «να χρησιμοποιήσει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων»(Σφυρόερα, 2004: 24). Τα παιδιά μπορούμε να πούμε πως έχουν αναπτύξει
---	--

	αυτενέργεια σε σχέση με τη δράση τους. Αυτό είναι και το ζητούμενο της μάθησης. Γιατί το ζητούμενο είναι, μεταξύ άλλων, οι μαθητές να οδηγούνται να ανακαλύπτουν και να οικοδομούν τη δική τους πορεία προς τη μάθηση, να εργάζονται αυτόνομα και να ενισχύουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις(Σφυρόερα, 2004). Κάτι τέτοιο θέλαμε για όλη την παρέμβαση και πετυχαίνεται εδώ. Σχετικά με τη λεκτική ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης των παιδιών, μπορούμε να δούμε ότι ο λόγος τους είναι τέτοιος που ξεκάθαρα σκιαγραφεί τον ατομικό τρόπο σκέψης τους. Στηρίζουν τις απόψεις τους και παράλληλα δίνει και η μια στην άλλη νέες ιδέες προς επεξεργασία. Τα παιδιά, δουλεύοντας σε ομάδες, μερικές φορές αναπτύσσουν τη συνεργατική ομιλία, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Εκεί μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να ακούσουν τους άλλους, να εμβαθύνουν, να σκέφτονται και να βρίσκουν εναλλακτικές και συμβιβαστικές λύσεις(Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2017).Έτσι και εδώ τα παιδιά εκφράζοντας τον τρόπο της σκέψης τους συνοικοδομούν την ιστορία ψάχνοντας
--	--

	να βρουν το μεταξύ τους ικανοποιητικό σημείο. Η αλληλεπίδρασή τους όμως έχει και πολλά στοιχεία διερευνητικής ομιλίας. Όπως αναφέρθηκε, μαζί χτίζουν την ιστορία, συμπληρώνοντας η μία την άλλη. Έτσι μαζί με την ιστορία οικοδομούν και τις γνώσεις τους. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Light&Littleton(1999:210), η διερευνητική ομιλία είναι το μόνο είδος ομιλίας που προσφέρει δυνατότητες μάθησης. Αυτό γίνεται γιατί μέσα από αυτήν προκύπτει ενεργητική ενασχόληση των μαθητών με τις ιδέες των συνομηλίκων(Γκλιάου-Χριστοδούλου). Σίγουρα η δυναμική της κάθε ομάδας είναι διαφορετική(Tomlinson, 2010). Και όπως αναφέρθηκε, η κινητοποίηση και το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης ομάδας ήταν μεγάλο. Όμως μας είναι αδύνατον να μην συσχετίσουμε την πορεία της εργασίας και αλληλεπίδρασης της αυτής της ομάδας με το ρόλο που διατήρησε και η εκπαιδευτικός απέναντι τους. Στο απόσπασμα του διαλόγου που παρατίθεται δε μιλά σχεδόν καθόλου, το ίδιο και στην υπόλοιπη διαδικασία. Έδωσε με αυτόν τον τρόπο στις μαθήτριες την ελευθερία, το χώρο και
--	--

	το χρόνο που χρειάζονται, για να εκφραστούν, να δημιουργήσουν. Βοήθησε στο να δημιουργηθούν θα λέγαμε οι συνθήκες να εργαστούν οι μαθητές και να αυτενεργήσουν. Να αναπτύξουν εργαλεία σκέψης, να ανοίξουν μόνοι τους το δρόμο προς τη γνώση (Σφυρόερα, 2004). Για να προκύψει όμως η αυτενέργεια, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η στάση του εκπαιδευτικού, που πρέπει να γίνει διαμεσολαβητής, συντονιστής ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή (Σφυρόερα, 2004). Σίγουρα ήταν πολύ σημαντική για την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης η ελάχιστη εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη συζήτηση των κοριτσιών. Είναι χαρακτηριστικό, εξάλλου ότι τα παιδιά που εργάζονται και συνομιλούν έξω από το οπτικό πεδίο του εκπαιδευτικού συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2017).
--	---

Ομάδα Δ

Περιγραφή	Σχολιασμός
Δ1: εγώ τώρα θα το κάνω από την άλλη γιατί δεν έχω χώρο Δ2: εγώ έχω. Μπορούμε και από πάνω, όπως θέλουμε.	Όπως διαφαίνεται τα είδη λόγου που αναπτύχθηκαν πιο πολύ κατά την διάρκεια αλληλεπίδρασης της συγκεκριμένης ομάδας ήταν πρώτα η

Δ1: ναι, είπε η κυρία όπως θέλουμε Δ2: ναι, όμως να μην κόψεις τον εαυτό μας Δ1: ναι!(Χαχα) Δ1: ουαου, η δικιά μου βγήκε όμορφη. Τέλειωσα κυρία! εκπ2 : διάλεξε να κόψεις το γύρω-γύρω, για να μπορείτε να κάνετε από πίσω ότι θέλετε. Μπορεί να θέλετε να είστε σε μια πόλη ή σε ένα δάσος αστυνομικοί, να μην φαίνονται από πίσω οι ντουλάπες. Δ1: εντάξει, να κάνουμε έτσι; εκπ 2: Ναι. Δ2: κυρία εμείς να κόψουμε εδώ; εκπ 1: ναι, κόψτε το. Θέλουμε να μείνει το κεφάλι σας και να κάνετε εσείς όπως θέλετε το σώμα σας και το μέρος που είστε αστυνομικοί. Δ1: Ναι! εκπ 1: κατάλαβες; Δ1: ναι! εκπ 1: κόψε το τώρα. Δ2: να κόψω δηλαδή το κεφάλι; εκπ: ναι, και από κάτω ζωγράφισε το σώμα σου. Δ1: πρόσεχε μην κόψεις την κοτσίδα σου. Δ2: προσέχω! (χαχα) Δ2: να κόψω δηλαδή μόνο το κεφάλι μου έτσι;	συνομιλία με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια η σωρευτική ομιλία. Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές τους εξηγούσε ποιος ήταν ο στόχος της εργασίας και έδινε κάποιες γενικές κατευθύνσεις ή έλυνε κάποιες απορίες. Η συμμετοχή του στην διαδικασία θα μπορούσε να ήταν λιγότερη. Η αλληλεπίδραση των παιδιών πιθανότατα να αναπτυσσόταν πολύ διαφορετικά αν η εκπαιδευτικός περιοριζόταν μόνο στις ερωτήσεις που τις απηύθυναν τα παιδιά χωρίς να κάνει η ίδια κάποιες, κατευθύνοντας έτσι την κουβέντα. Όσον αφορά την σωρευτική ομιλία που αναπτύχθηκε, τα παιδιά συζητούσαν για να χτίσουν μια γνώμη, όχι όμως να εμβαθύνουν ιδιαίτερα και να έχουν πιο διερευνητικό λόγο. Έτσι, η διερευνητική ομιλία είναι ελάχιστη και ο ατομικός τρόπος σκέψης ανύπαρκτος. Αυτό μπορεί να το επηρέασε η παρεμβολή της νηπιαγωγού και άθελά της να «έκλεινε» με την πρακτική της την θεωρητικά ανοιχτή αυτή δραστηριότητα και στο τέλος να γινόταν κλειστή. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ενεργεί ο εκπαιδευτικός σε ένα μέσο ή μια δραστηριότητα το καθιστά ανοιχτό
--	--

Στ2: μην κόψεις την κοτσίδα σου! Δ2: χαχα..... να κάνω τώρα και το σώμα μου από κάτω. Δ1: τώρα εντώ! Δ2: ναι.. εντώ;; γιατί λες εντώ; Α2: τι φτιάχνετε; Δ1: η κυρία μας είπε. εκπ2: πολύ ωραία Δ1: όχι τόσο πάνω.. Δ2: ναι.. Δ1: τώρα θα πετάξουμε το σώμα, και τώρα γράφουμε το σώμα μας.	ή κλειστό. Μέσα από την συνομιλία των παιδιών και πιο συγκεκριμένα από την ομιλία αμφισβήτησης δεν φάνηκε κάποιο παιδί να έχει εξουσιαστικό ρόλο και να παρουσιάζει μια αυταρχική και ηγετική λεκτική στάση απέναντι στο άλλο.
--	---

Ομάδα Ε

Περιγραφή	Σχολιασμός
Όλα τα παιδιά είναι καθισμένα στο τραπέζι και μαζί με το ζευγάρι τους συζητούν και ζωγραφίζουν το επάγγελμα που θα παρουσιάσουν. Ο Ε1 και η Ε2 μιλούν μεταξύ τους, και δεν έχουν ξεκινήσει να ζωγραφίζουν Ε2: Τι θα φτιάξεις; Ε1:..... Ε2: Έχεις σκεφτεί; Ε1: Το μοβ Δράκο. Ε2: Είναι επάγγελμα; Δε νομίζω. Ε1:..... Ε2: εγώ θα γίνω τραγουδίστρια. Ε1: Ωραία(χαμογελάει) Ε2: Έχουμε διαφορετικά Ε1: Ναι.	Αυτή η ομάδα αποτελείται από δύο παιδιά που στο κλειστό λογισμικό μιλούσαν ελάχιστα μεταξύ τους, αλλά και γενικά. Ο Ε1 μιλά λιγότερο από τον Ε2. Γενικά δεν είναι πλήρως ενταγμένος στην κοινότητα της τάξης. Εδώ όμως εντοπίζεται στιγμιότυπο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Είναι γεγονός ότι τα δύο παιδιά δε μπόρεσαν ή δε θέλησαν να βρουν κοινό σημείο συμφωνίας σχετικά με το επάγγελμα που θα παρουσιάσουν. Αυτό όμως δε στάθηκε ικανό ώστε να θεωρηθεί ότι η προσπάθεια τους απέτυχε. Κάθε ομάδα είναι διαφορετική και ακολουθεί μια δική της ξεχωριστή πορεία. Η αντίληψη

E2: νομίζω πρέπει να τα χωρίσουμε, να είναι διαφορετικά. E1: Γιατί; E2: Θα μπερδευτούν, θα νομίζουν ότι είσαι τραγουδιστής με μάσκα. E1: Εντάξει. E2: Να γράψουμε και τι είμαστε. Τραγουδίστρια. E1: Μοβ δράκος E2: Ας τραβήξουμε και μια γραμμή, για σίγουρα.	αυτή, το να λειτουργεί ο καθένας με το δικό του τρόπο και αυτό να είναι αποδεκτό και σεβαστό, βρίσκεται κοντά στα ευέλικτα πλαίσια, όπου επιτρέπεται στον καθένα να ακολουθεί το δικό του τρόπο και στρατηγική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από τις δικές του μαθησιακές διαδρομές (Σφυρόερα, 2004). Ο καθένας, λοιπόν, έκανε το δικό του. Ωστόσο είχαν να διαχειριστούν το γεγονός ότι έπρεπε να ζωγραφίσουν στο ίδιο χαρτί. Αυτό τους έφερε σε σύγκρουση με τις επιλογές τους και έπρεπε να το λύσουν. Η E2 φαίνεται να κυριαρχεί της κατάστασης. Πιστεύει ότι αν τα κάνουν όλα μαζί, όσοι βλέπουν την εικόνα θα μπερδευτούν. Γι' αυτό η λύση είναι να χωρίσουν το χαρτί στη μέση. Εκφράζει τη σκέψη της πολύ ξεκάθαρα και με σιγουριά, χρησιμοποιεί επιχειρήματα και λογικές αιτιολογίες. Εξωτερικεύει τη σκέψη, διαφωνεί και αρνείται στη ουσία να εμπλακεί, χωρίς να περιμένει επιβεβαίωση ή διαφωνία από το συνομιλητή της. Με αυτούς ακριβώς τους χαρακτηρισμούς ορίζεται από τη βιβλιογραφία το είδος ομιλίας ατομικός τρόπος σκέψης(Νίτσα, 2015). Από αυτό το συμβάν μπορούμε να δούμε, από ένα μικρό σημείο, και τις
--	---

	γνωστικές συγκρούσεις στις οποίες μπορούν αν έρχονται τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε ένα ανοιχτό πλαίσιο, στο οποίο καλούνται να διαχειριστούν πολλά διαφορετικά πράγματα. Η γνώση και η μάθηση του καθενός αλλάζει με βάση τις παραστάσεις και τις κοινωνικές του συνθήκες. Έτσι μεταξύ των παιδιών προκύπτουν μεταξύ τους γνωστικές διαφοροποιήσεις και κατ' επέκταση συγκρούσεις (Kalantzis and Cope, 2013). Αυτό που ο Ε1 έχει σκεφτεί και θέλει να παρουσιάσει ως επάγγελμα περνά από την κριτική της Ε2. Αν και δε φαίνεται, λογικά η αρνητική της κριτική έβαλε σε σκέψεις τον Ε1. Προκλήθηκε μια σύγκρουση γνωστική, η οποία σε καμία περίπτωση δε θα προέκυπτε αν τα δύο παιδιά δε μιλούσαν μεταξύ τους. Κατά τον Vygotsky η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία. Ο κοινωνικός κόσμος, ο περίγυρος, συμβάλει σημαντικά στη συγκρότηση της σκέψης και της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών γνωστικών συγκρούσεων που αυτή προκαλεί (Siegler, 2006).
--	---

Ομάδα ΣΤ

Περιγραφή	Σχολιασμός
Στ1: Θα γίνουμε Παντελίδης. Στ2: μα είμαι κορίτσι. Στ1: Και τι πειράζει; Στ2: Εσύ τι λες να πειράζει; Στ1: Θα γίνεις μουσικός του Παντελίδη Στ2: αυτό είναι καλύτερο. Στ1: Ο Παντελίδης πέθανε, αλλά είναι ο αγαπημένος μου. Στ2: Ναι το ξέρω. Πρέπει να φτιάξουμε και σκηνή. Που θα είμαστε στον αέρα; Στ1: στη μέση θα τη βάλουμε, να ανεβαίνουμε και οι δύο. ... Στ2: Ποπο ξεχάσαμε κάτι Στ1: τι; Στ2: πρέπει να βάλουμε φώτα, δε θα φαινόμαστε. Στ1: να ακούγεται ο Παντελίδης μας νοιάζει ... Στ1: εντάξει, να βάλουμε.	Το συγκεκριμένο στιγμιότυπο εξελίχθηκε κατά τη συζήτηση των παιδιών με σκοπό να αποφασίσουν τι επάγγελμα θα παρουσιάσουν. Σε ένα πρώτο επίπεδο μπορούμε να δούμε ότι ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με ανοιχτά και επιτρεπτικά πλαίσια αφήνει περιθώρια έκφρασης και σκέψης. Αναφέρεται ότι είναι αναγκαίο να παρέχονται σε κάθε παιδί ευκαιρίες να ακουστεί, να γίνει σεβαστή η γνώμη του και να έχει ενεργεί συμμετοχή στις διαδικασίες. Εξάλλου το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών είναι θέματα που υποστηρίζονται και από τη σύμβαση δικαιωμάτων των παιδιών (Αυγητίδου, 2014). Εδώ τα παιδιά αποφασίζουν όχι απλώς να γίνουν τραγουδιστές, αλλά Παντελίδης. Μια επιλογή που σε οποιαδήποτε κλειστή δραστηριότητα ή λογισμικό δε θα υπήρχε. Ίσως αυτός να είναι και ένας επιπλέον λόγος που τα ανοιχτά πλαίσια δραστηριοτήτων είναι εκπαιδευτικά καλύτερα. Επειδή κινητοποιούν τους μαθητές με θέματα και σημεία της δραστηριότητας που πραγματικά τους

	ενδιαφέρουν προσωπικά. Μάλιστα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως λειτουργούν στην αλληλεπίδραση των παιδιών τα προσωπικά τους βιώματα, ειδικά όταν αυτά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι χαρακτηριστικό ότι εδώ που τα παιδιά εμπλέκουν τα βιώματα τους στην διαδικασία, ο λόγος που αναπτύσσουν είναι διερευνητικός. Σύμφωνα με το Mercer ως διερευνητική καλείται η ομιλία όπου οι συνομιλητές συζητούν κριτικά και εποικοδομητικά τις ιδέες τους οδηγούμενοι προς τη σύμπνοια και την πρόοδο (Mercer, 2000 στο Νίτσα, 2015). Οι μαθητές συζητούν και αποφασίζουν μαζί τι θα κάνουν, πού θα το κάνουν και γιατί θα το κάνουν. Εκφράζουν σκέψεις και ιδέες με σκοπό να οργανώσουν τη δράση τους και να οικοδομήσουν τη σκέψη γύρω από τη δράση τους μαζί. Εκτός βέβαια από τη διερευνητική προκύπτει και ομιλία αμφισβήτησης μεταξύ των παιδιών. Αμφισβητούν στην ουσία ο ένας τις σκέψεις του άλλου σχετικά με το αν μπορεί ένα κορίτσι να γίνει Παντελίδης και με το πόσο σημαντικό είναι να έχει η σκηνή φώτα. Έρχονται τα παιδιά σε γνωστικές συγκρούσεις μεταξύ τους. Οι συγκρούσεις όμως αυτές δε δείχνουν
--	---

	κάποιο έλλειμμα γνώσεων , αλλά τις προτεραιότητες, τις επιθυμίες και τα νοητικά τους στερεότυπα. Σχετικά με όλα τα παραπάνω, ο κοινωνικός γνωστικισμός θεωρεί τη μάθηση κοινωνική διαδικασία, όπου η γλώσσα - η αλληλεπίδραση- αποτελεί εννοιολογικό εργαλείο με το οποίο το άτομο αναπαριστά τον κόσμο στο ίδιο του τον εαυτό, και τον εκφράζει και στους γύρω του (Kalantzis and Cope, 2013). Μέσα από τις εναλλακτικές λύσεις που εκφράζουν μέσω του διερευνητικού τους λόγου, τα δύο παιδιά λύνουν τις συγκρούσεις και τις αμφισβητήσεις τους, οδηγούμενοι στην κοινή επιθυμητή απόφαση και πράξη.
--	---

5.2.5. Αναστοχασμός και Αυτό-αξιολόγηση

Αναφορικά με όλα τα παραπάνω, νιώθουμε ότι θα ήταν ερευνητικά πιο σωστό να έχουμε μοιράσει έτσι τις δουλειές, ώστε να δούμε και τα δύο πλαίσια και το κλειστό και το ανοιχτό. Θα μπορούσαμε, επίσης, να έχουμε οργανωθεί καλύτερα σε σχέση με την ηχογράφηση. Χρειάστηκε, για να παρακινήσουμε τα παιδιά να μιλήσουν, να τους κάνουμε και κάποιες ερωτήσεις. Αν το είχαμε υπολογίσει, θα μπορούσαμε να έχουμε σκεφτεί από πριν τις ερωτήσεις που θα τους απευθύνουμε, προκειμένου να είναι πιο στοχευμένες και με πιο ουσιαστικό νοηματικό υπόβαθρο. Γενικά θα μπορούσαμε να είμαστε πιο ψύχραιμες και ευέλικτες, για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε και τα διάφορα εμπόδια. Ίσως θα ήταν ακόμα πιο σωστό, αφού χρησιμοποιούμε τα τεχνολογικά μέσα για εκπαιδευτικούς σκοπούς, να έχουμε σκεφτεί και υπολογίσει πιθανά τεχνικά προβλήματα και λύσεις τους.

Πέρα από αυτές τις αναστοχαστικές σκέψεις σχετικά με το τι θα μπορούσαμε να έχουμε κάνει αλλιώς προκειμένου να λειτουργούν όλα καλύτερα και σωστότερα, σε αυτήν την ερευνητική παρέμβαση αυτό που μας έγινε αντιληπτό, πέρα από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, είναι η σημασία και η επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Η διασαφήνιση αυτή γίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρη στο μυαλό μας όταν συγκρίνουμε τις δύο παρεμβάσεις μεταξύ τους.

Η διαφορετική εισαγωγή και ένταξη του υπολογιστή στις δραστηριότητες αυτής της παρέμβασης σε σχέση με την προηγούμενη, άλλαξε και τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι του καθώς και τον τρόπο χειρισμού του. Σε αυτό το σημείο, γίνεται αντιληπτό πόσο καθοριστικά επηρεάζουν τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής πράξης οι επιλογές του εκπαιδευτικού. Αναλόγως, αν οι επιλογές αυτές υπολογίζουν και σέβονται το πλαίσιο και τις ανάγκες του, τότε η εκπαιδευτική πράξη αλλάζει. Το πώς λειτούργησαν τα παιδιά στα ανοιχτά πλαίσια λογισμικών των δύο παρεμβάσεων είναι ένα παράδειγμα. Στην ανοιχτή δραστηριότητα «Γινόμαστε Φωτογράφοι» τα παιδιά δυσκολεύονταν να αντεπεξέλθουν, δεν τους άρεσε, κουράζονταν και στην ουσία εμείς, που είμασταν συνεχώς μαζί τους, τους αναγκάζαμε να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Αντίθετα στη δραστηριότητα «PhotoStory» που οι ομάδες δούλευαν χωρίς εμάς, τα παιδιά ζωγράφιζαν και συζητούσαν με ενδιαφέρον για τη δουλειά τους, δεν παραπονέθηκαν ότι βαριούνται ή κουράζονται. Και έπειτα στην ηχογράφηση μιλούσαν και συμμετείχαν ενεργά. Εφόσον και στις δύο διαφορετικές συνθήκες το πλαίσιο είναι ίδιο, αυτό που αλλάζει είναι η επιλογή του εκπαιδευτικού. Η επιλογή του δεν έχει σχέση μόνο με το θέμα, αλλά και τη στάση του, την ποσότητα και την ποιότητα της εμπλοκής και της παρέμβασης του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με τα παραπάνω, παρατηρήσαμε και το εξής, όταν οι μαθητές είναι πραγματικά ελεύθεροι να διαχειριστούν τη δράση τους, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τους μαθητές του και το έργο τους. Και βέβαια, τότε οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης και να την προχωρήσουν, τότε που ο εκπαιδευτικός δεν είναι πρωτεργάτης της κατάστασης αλλά βοηθός και συνδιαμορφωτής. Στην πρώτη παρέμβαση που ήμασταν συνεχώς

με κάθε ομάδα, μιλούσαμε και χειριζόμασταν όλη τη δράση των παιδιών· τα αποτελέσματα, η εμπλοκή, το ενδιαφέρον και η έκφραση των παιδιών ήταν σχεδόν ανύπαρκτα. Σε αυτήν την παρέμβαση, τα παιδιά σκέφτηκαν, έκριναν, αποφάσισαν και δημιούργησαν. Ο ρόλος ο δικός μας, ήταν βοηθητικός, λειτούργησε με τρόπο, ώστε τα παιδιά να κάνουν αυτό που σκέφτηκαν και ήθελαν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δηλαδή, καθορίζει και την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας συρρικνώνοντας ή επεκτείνοντας την.

Εξάλλου, η συγκεκριμένη «απόμακρη» στάση καταλάβαμε εκ των υστέρων ότι ήταν και ερευνητικά ορθότερη. Τα στοιχεία αυτής της παρέμβασης είναι πιο αντικειμενικά. Οι μαθητές εκφράζονταν πιο ελεύθερα, ακολούθησαν τη δική τους πορεία. Στην πρώτη παρέμβαση, επειδή επιμείναμε εμείς να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες από κάθε ομάδα, αναγκαστικά προσπαθούσαν και τα παιδιά. Συγκεκριμένα, είναι χαρακτηριστικό ότι στο κλειστό λογισμικό της πρώτης παρέμβασης όλα τα παιδιά τελείωναν το παιχνίδι και το προσπαθούσαν χωρίς να εκφράζουν δυσανεμία. Μάλιστα τους άρεσε, καθώς το συνέκριναν με τη δραστηριότητα ανοιχτού λογισμικού στην οποία δυσκολεύονταν πολύ. Στην δεύτερη παρέμβαση, οι περισσότερες ομάδες επειδή δεν τους άρεσε το προεπιλεγμένο παιχνίδι, έψαχναν από τα υπόλοιπα παιχνίδια να βρουν κάτι που να τους αρέσει. Επίσης, δεν κάθονταν μέχρι να το τελειώσουν. Επειδή, λοιπόν, εμείς δεν τους λέγαμε κάτι, δεν επενέβη, μπορέσαμε να δούμε πως λειτουργούν μόνοι τους, πως εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες, και γενικότερα τη γνώμη τους.

Μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα και στα κλειστά πλαίσια μεταξύ τους. Και ότι ακόμα και εκεί, αυτός που στενεύει ή διευρύνει τα όρια είναι και πάλι ο εκπαιδευτικός. Κανένα εκπαιδευτικό υλικό από μόνο του δεν μπορεί απόλυτα να ενταχθεί σε μία προσέγγιση.. Όλα παίρνουν στοιχεία και χαρακτηρίζονται από την εκπαιδευτική θεωρία και την αντίληψη του εκπαιδευτικού που τα αξιοποιεί.

Σκεφτόμαστε ότι, τελικά, η επιθυμία μας να πάει καλά αυτή η παρέμβαση και γενικά και συγκριτικά με την προηγούμενη, μας βοήθησε να σκεφτόμαστε το ρόλο και την εμπλοκή μας στη διαδικασία πιο πολύ και πιο κριτικά, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Χωρίς βεβαίως αυτό να εξασφάλισε την απόλυτη επιτυχία, ήταν πολύ σημαντικό ότι η διαδικασία μας βοήθησε να μην κάνουμε τεράστια λάθη, ή τουλάχιστον να σκεφτόμαστε τι κάνουμε. Αντιληφθήκαμε κάπως πιο πρακτικά και ουσιαστικά την έννοια του εκπαιδευτικού ως ερευνητή του έργου του, και όχι μόνο εκ των υστέρων, αλλά και ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια του ερευνητή εκπαιδευτικού, που ενδιαφέρεται να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει, προκειμένου να μπορεί να παρέμβει σε αυτή και σταδιακά να τη βελτιώνει, βελτιούμενος και ο ίδιος καθώς, θα αναμορφώνει τις αντιλήψεις του σχετικά με το παιδί, την εκπαίδευση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση(Τσάφος, 2015), έρχεται τελικά ως ανάγκη, αν πραγματικά θέλουμε η εκπαιδευτική μας συμβολή να είναι στοχευμένη και νοηματοδοτιμένη.

6.Οι απόψεις των μαθητών

Προς το τέλος των αναλύσεων και των αξιολογήσεων, τοποθετήθηκε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης από τους ίδιους του μαθητές. Η διαδικασία αυτή έχει μεγάλη σημασία για τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα όλης της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς οι απόψεις των μαθητών είναι οι απόψεις των ανθρώπων που δέχτηκαν και βίωσαν την εμπειρία όλης της παρέμβασης, των διαφορετικών συνθηκών και των διαφορών που αυτές είχαν μεταξύ τους. Εξάλλου, σε κάθε διαδικασία αυτός που πρέπει να αξιολογήσει είναι αυτός συμμετέχει. Η αξιολόγηση των ερευνητικών παρεμβάσεων από τους ίδιους τους μαθητές έγινε με συζήτηση και συγκεκριμένες προσχεδιασμένες ερωτήσεις που ηχογραφήθηκαν και σχολιάζονται παρακάτω. Θεωρήθηκε ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη περίπτωση να τοποθετηθεί εδώ η απομαγνητοφώνηση ολόκληρης της παρέμβασης, καθώς έχει σημασία η ανάγνωση και η επεξεργασία της πριν τον οποιοδήποτε σχολιασμό και ανάλυση της.

6.1. Συζήτηση στην παρούσα

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: Ποιο από όλα αυτά που κάναμε τη προηγούμενη φορά σας άρεσε πιο πολύ;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Θυμάστε που παίξαμε και ένα παιχνίδι στον υπολογιστή; Σας άρεσε;

Ε1: Ναι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: Τι σας άρεσε;

Ε1: Εμένα πολύ.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Σας άρεσε πιο πολύ το παιχνίδι με το βίντεο ή με τον υπολογιστή;

Ε1: Λοιπόν εμένα μου άρεσε που παίξαμε στον υπολογιστή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Γιατί;

Ε1: Το άλλο είχε μόνο ζωγραφική, βαρέθηκα.

Ε1: Είχε μόνο ζωγραφική

Ε2: Κι εγώ συμφωνώ με το Χάρη

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Δηλαδή;

E2: Βαριόταν. Μου άρεσε το παιχνίδι στον υπολογιστή.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Γιατί;

E2: Το άλλο είναι κουραστικό.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Δηλαδή σας κούρασε η ζωγραφική και δε σας άρεσε η δραστηριότητα;

A3: Όχι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: Τι σου άρεσε;

A3: Εμένα μου άρεσε η ζωγραφική

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: Γιατί;

A3: Μπορούσα να κάνω ότι θέλω

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Ενώ στο άλλο δε μπορούσατε να κάνετε ότι θέλετε;

A3: όχι, ότι έδειχνε ο υπολογιστής

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: εσύ A4 τι λες;

A4: συμφωνώ κι εγώ με το Χάρη. Μου άρεσε το παιχνίδι.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: γιατί;

A4: βαριόμουν τη ζωγραφική

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: σε κουράζει;

E1: εμένα δε με κουράζει πάντα, τώρα θέλω να ζωγραφίσω.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: A5 εσένα τι σου άρεσε πιο πολύ;

A5: Και τα δύο

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: A6 εσένα;

A6: ο υπολογιστής

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: γιατί;

A6: ήταν το ίδιο

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: σου φάνηκε ότι ήταν το ίδιο;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: εννοείς ότι χρησιμοποίησες και στα δύο τον υπολογιστή για να το φτιάξεις;

A6: ναι

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: εδώ που χρησιμοποίησες τον υπολογιστή; Σε αυτή τη ζωγραφιά

...

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: πως μπορέσατε να συνεργαστείτε;

A7 : έτσι απλά

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Αν το κάνατε ο καθένας μόνος του θα ήταν πιο εύκολο ή πιο δύσκολο;

A8: όχι, δεν είναι εύκολο, σε ζευγάρι. Είναι κι ένας φίλος

Νηπιαγωγός τάξης: Τι κάνει ο φίλος;

A8: είναι εκεί και βοηθάει

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Εσύ τι λες;

A4: συμφωνώ με την A8

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Εσύ E1;

E1: Κι εγώ

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Δηλαδή; Πως νιώθεις όταν είσαι μόνος και πως σε ομάδα;

E1: μόνος μου ωραία

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: ενώ στην ομάδα;

E1: διασκεδάζω

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: ποιο σας φάνηκε πιο δύσκολο το παιχνίδι στο υπολογιστή ή το να φτιάξουμε το βίντεο;

E2: το βίντεο

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: γιατί ήταν πιο δύσκολο;

E2: γιατί μου άρεσε

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: τι σου άρεσε;

E2: που έπρεπε να φτιάξουμε τις εικόνες και που κόψαμε τα κεφάλια μας

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: σου φάνηκε ότι ήταν πιο ενδιαφέρον;

E2: Ναι γιατί έπρεπε να κόψουμε, είχε περισσότερα. Μου άρεσε.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: κι ας ήταν πιο δύσκολο;

E2: Πιο εύκολο

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Γιατί;

E2: Γιατί μου αρέσουν οι δύσκολες δουλειές.

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Τι εννοείς;

E2: Οι δύσκολες δουλειές είναι το καθήκον μου

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: εσένα Γιώργο τι σου άρεσε; Αυτό ή εκείνο που παίξαμε στο υπολογιστή;

A5: στον υπολογιστή

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: ήταν πιο ωραίο;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 1: Αν αποφασίζαμε να ξανά κάνουμε κάτι από αυτά τα δύο τι θα επιλέγατε;

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ 2: τι θα διαλέγατε να κάνουμε;

E1: να ζωγραφίσουμε, να ζωγραφίσουμε, να ζωγραφίσουμε.

E2: όχι να τα παίξουμε όλα

E1: να ζωγραφίσουμε

A3: να ζωγραφίσουμε

A6: Θέλω να ζωγραφίσουμε

Νηπιαγωγός τάξης: Πέρασατε ωραία;

Όλοι: Ναι

Νηπιαγωγός τάξης: Γιατί περάσατε ωραία;

A5: Στον υπολογιστή

Νηπιαγωγός τάξης: τι σου άρεσε;

A5: Γιατί είναι διασκεδαστικό

E2: Μου άρεσε που κάναμε δύσκολες δουλειές

Νηπιαγωγός τάξης: που δε τις έχουμε ξανά κάνει και πρώτη φορά δουλέψαμε και σε ομάδες. Είδατε τι ωραίο που είναι να δουλεύουμε σε ομάδες.

6.2. Σχολιασμός

Η παραπάνω συζήτηση έγινε με τα παιδιά στο τέλος της 2^{ης} παρέμβασης. Αν και τα παιδιά ήταν κουρασμένα λόγω ώρας, ανταποκρίθηκαν θετικά και ενεργητικά στη συζήτηση. Παρόλο που εκείνη τη μέρα είχαν έρθει στο νηπιαγωγείο 11 παιδιά, στη συζήτηση συμμετείχαν τα 8 από αυτά, γιατί τα υπόλοιπα δεν είχαν έρθει τις προηγούμενες μέρες παρέμβασης και δεν είχαν συμμετάσχει στις δράσεις.

Από την αρχή πάντως, τα παιδιά εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα στα δύο λογισμικά. Διαφορές που εντοπίζει και η βιβλιογραφία σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών λογισμικών. Αντιλήφθηκαν μάλιστα, και αυτό φαίνεται από τη συζήτηση, ότι οι δύο δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν παρουσίαζαν διαφορές ως προς το τι ζητούν και πως αξιοποιούν και χειρίζονται τον υπολογιστή και τις τεχνολογίες.

Ξεκινώντας τη συζήτηση, τα παιδιά εκφράζουν την άποψη ότι του αρέσει περισσότερο το παιχνίδι στο λογισμικό Baby-Pedia. Και αιτιολογούν τη σκέψη τους με το επιχείρημα ότι αυτό το παιχνίδι ήταν εύκολο και διασκεδαστικό σε σχέση με την άλλη δραστηριότητα. Αντίθετα, πάλι, η δραστηριότητα με το ανοιχτό λογισμικό

τους φάνηκε πιο δύσκολη και περίπλοκη, γιατί είχε και βίντεο και ζωγραφική όπως είπαν. Αυτή η αρχική σκέψη και αίσθηση των παιδιών είναι πολύ λογική. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky και τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης, κάθε παιδί μαθαίνει από τους άλλους και κυρίως μαζί τους, μέσω του λόγου και της επικοινωνίας, κάτι ανώτερο από αυτό που ήδη ξέρει (Νίτσα, 2015). Και είναι λογικό η γνώση την κατεκτημένη να μπορούμε με περισσότερη ευκολία να την αναπαράγουμε, ενώ η νέα, η επικείμενη γνώση στην ουσία, δυσκολεύει. Ίσως έτσι και εδώ, όχι όμως απόλυτα, θα μπορούσε να ισχύει κάτι ανάλογο. Αυτό δηλαδή που τα παιδιά θεωρούν εύκολο και διασκεδαστικό να είναι η γνώση που ήδη έχουν και μετά από το παιχνίδι την αναπαράγουν. Ενώ αυτό που τους δυσκολεύει να το χειριστούν και να το επεξεργαστούν, να είναι η γνώση που τώρα μαζί με τους άλλους συνδιαμορφώνουν και προσπαθούν να εσωτερικεύσουν.

Προχωρώντας όμως τη συζήτηση, φαίνονται να αλλάζουν γνώμη τελείως. Βρίσκουν το ανοιχτό λογισμικό πιο ενδιαφέρον, γιατί, όπως αιτιολόγησαν, ήταν πιο πολλά αυτά που έπρεπε να κάνουν, είχαν πιο πολλές εργασίες. Οι οποίες αξίζει να αναφερθεί τους επέτρεπαν να πάρουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργήσουν, σε αντίθεση με το κλειστό λογισμικό. Και λογικά, επειδή τους ήταν πιο ενδιαφέρον, εξέφρασαν και την άποψη ότι είναι και πιο εύκολο, παρόλο που στην αρχή θεωρούσαν πιο εύκολο το κλειστό. Η αντίφαση αυτή, μπορεί να μην είναι παράλογη. Όπου τα παιδιά βρίσκουν κίνητρο και ενδιαφέρονται, ασχολούνται ουσιαστικά θέλοντας να υπερπηδήσουν τα γνωστικά και άλλα εμπόδια και να φτάσουν στη λύση του προβλήματος. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και την Αγκυροβολημένη Διδασκαλία, εξάλλου, είναι ανάγκη να ενεργοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με τη μάθηση αγκυροβολώντας τους σε ενδιαφέροντα και ρεαλιστικά περιβάλλοντα λύσης προβλημάτων. Γιατί εκεί επιτελείται ουσιαστικά η διαδικασία της μάθησης (Βοσνιάδου, 2006 :127).

Μέσα από τη συζήτηση, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά ξεχωρίζουν τις δύο επικοινωνιακές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες βρέθηκαν στα διαφορετικά πλαίσια λογισμικών. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι έχουν ξεκάθαρες απόψεις σχετικά με τη συνεργασία, την ομάδα και το πώς λειτούργησαν αυτά μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Ρωτώντας τους, μας δίνουν απαντήσεις απλές και σαφείς.

Φαίνεται να θεωρούν ότι το να συνεργαστείς με τους άλλους είναι απλό και βοηθητικό. Παρόλο που και μόνος του κάποιος μπορεί να περάσει όμορφα, μέσα στην ομάδα, μπορεί και να διασκεδάσει. Είναι δύσκολο, κατά τη γνώμη τους, να κάνουν κάτι μόνοι τους, ενώ με ζευγάρι, μαζί με ένα φίλο, τα παιδιά εκφράζουν την άποψη ότι είναι καλύτερα. Και πράγματι, έχουν δίκιο. Κατά τη σύγχρονη αντίληψη για τη μάθηση και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, η μάθηση στον άνθρωπο έρχεται μέσα από την επικοινωνία, το λόγο, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε γίνεται εκκίνηση διαδικασίας ουσιαστικής μάθησης, μέσα από την επαφή με άλλους ανθρώπους ενήλικες και συνομηλίκους(Νίτσα, 2015).

7. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πριν τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, αναμενόταν ότι το είδος των αλληλεπιδράσεων κατά την ενασχόληση των παιδιών με ανοιχτού και κλειστού τύπου λογισμικά, θα διέφερε. Η αρχική αυτή υπόθεση επαληθεύτηκε και πράγματι οι συζητήσεις και οι αλληλεπιδράσεις τους παρουσίασαν διαφορές.

Στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων κλειστού λογισμικού, οι ομάδες ανέπτυξαν λόγο κυρίως σωρευτικής ομιλίας, εφόσον αυτός κατέλαβε το 33% του συνολικού λόγου που ανέπτυξαν κατά τις δραστηριότητες. Είναι χαρακτηριστικό ότι και στις δύο δραστηριότητες, που είχαν μεταξύ τους χρονική απόσταση και οι ομάδες ήταν διαφορετικές, δεν αναπτύχθηκε καθόλου διερευνητικός λόγος(0%), ενώ ο ατομικός τρόπος σκέψης ήταν ελάχιστος(3-4%). Δεν προέκυψε, δηλαδή, τέτοιου είδους ομιλία, χωρίς όμως να φτάνει οι συγκεκριμένες χρονικές συνθήκες ή η σύσταση και η δυναμική των ομάδων.

Από την άλλη μεριά, στα ανοιχτά λογισμικά, ανεξάρτητα από την κριτική και αναστοχαστική διάθεση που είχαμε -την οποία έπρεπε να έχουμε- οι αλληλεπιδράσεις των ομάδων εκφράστηκαν διαφορετικά. Εδώ, και παρόλο που ο ρόλος μας δεν ήταν βοηθητικός πάντοτε, εξέφρασαν και ανέπτυξαν περισσότερο και τον ατομικό τρόπο σκέψης τους και διερευνητική ομιλία, όπως προέκυψε από την ανάλυση των κρίσιμων συμβαντων. Ακόμη, η αυτενέργεια και η λήψη πρωτοβουλιών ήταν ανεπτυγμένη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί, γιατί η αυτενέργεια και οι πρωτοβουλίες από τους μαθητές είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να υποστηρίξουν και να προχωρήσουν ακόμη περισσότερο τις αλληλεπιδράσεις τους.

Είναι ακόμη, αξιόλογο να αναφερθεί ότι την υπόθεση αυτή δεν την επιβεβαιώνουν μονάχα τα ευρήματα, αλλά και τα ίδια τα παιδιά. Στη συζήτηση που έγινε στο τέλος των παρεμβάσεων, τα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους σχετικά με το τι τους άρεσε και γιατί. Ένα σημείο πολύ ουσιαστικό της συζήτησης είναι ότι ξεχωρίζουν, κατηγοριοποιούν τα λογισμικά και αντιλαμβάνονται ότι αυτά και οι διαδικασίες που τα ακολουθούν διαφέρουν μεταξύ τους. Αν και δεν έχει πάντα σημασία, ούτε είναι

απόλυτα αντικειμενικό, στο τέλος της συζήτησης αυτής τα παιδιά αποφασίζουν ότι τους άρεσαν περισσότερο οι δραστηριότητες με το ανοικτού τύπου λογισμικό, «γιατί έκαναν περισσότερα και πιο δύσκολα πράγματα». Κι αυτό ακόμα το στοιχείο έχει την αξία του: τα παιδιά φαίνονται να ξέρουν με τι κινητοποιούνται, και για τι ενδιαφέρονται, ξέρουν ότι δεν θέλουν τα εύκολα και έτοιμα, γιατί έτσι δε βρίσκουν νόημα.

Μέσα, όμως, από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία, μας προέκυψε και ένα ακόμα συμπέρασμα. Παρόλο που υπήρξαν ποιοτικές διαφορές στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, αυτό που διαφοροποιεί πραγματικά τις αλληλεπιδράσεις είναι ρόλος και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικότερος παράγοντας είναι η παιδαγωγική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, ανάλογα με την οποία διαμορφώνει και το ρόλο του. Είναι λογικό να υπάρξουν στιγμές αμηχανίας και κακής/δύσκολης διαχείρισης ενός γεγονότος. Όμως ένας εκπαιδευτικός έχοντας ξεκάθαρη αντίληψη για το ρόλο του, μπορεί να είναι σε θέση να παρατηρήσει και να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται στις διαδικασίες όχι μόνο μάθησης, αλλά οργάνωσης και αντίληψης των μαθητών του. Έγινε, λοιπόν, φανερό πως ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη, για να μπορεί να προσεγγίσει τις επιδιώξεις του, πρώτα να έχει ξεκάθαρη εκπαιδευτική θεωρία και να είναι συνεπής απέναντι της.

Είναι εντυπωσιακό ότι, αν δεν εργαζόμασταν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και την έννοια της έρευνας δράσης που αναφέρεται στην αρχή της εργασίας, πολύ εύκολα θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι τα παιδιά από την όλη διαδικασία "πήραν πολλά". Έμαθαν να βγάζουν φωτογραφίες, έγραψαν στον υπολογιστή, δούλεψαν αρμονικά, χωρίς να μαλώνουν, στις ομάδες τους κ.α. Στην πραγματικότητα όμως, μπαίνοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης και της αυτό-αξιολόγησης αντιληφθήκαμε πολύ γρήγορα τα κενά και τα λάθη της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είχαμε σχεδιάσει και κυρίως του ρόλου μας.

Πράγματι, αναστοχαζόμενες τη διαδικασία ολοκληρωμένη, είναι πολλά αυτά που θα σχεδιάζαμε αλλιώς και θα κάναμε διαφορετικά. Ο όγκος της εργασίας, οι κατευθύνσεις και οι προεκτάσεις της έρευνας είναι τεράστιος και ίσως είναι λογικό να έγιναν αρκετά λάθη, μεθοδολογικά και ερευνητικά. Όμως η διαδικασία ήταν

πολύ σημαντική. Το γεγονός ότι μπήκαμε στην ερευνητική διαδικασία, είδαμε τον τρόπο εργασίας και κάπως συγχρονιστήκαμε με αυτόν. Πιο σημαντικό όμως είναι, ότι μάθαμε πολλά, όχι μόνο για το πώς λειτουργεί η συνεργατική μάθηση, ποιες είναι οι διαφορές της από τον ατομικό τρόπο εκπαίδευσης και τη συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορίας στην εκπαίδευση, αλλά και για την εκπαιδευτική μας άποψη και αντίληψη και το πως αυτή αντικατοπτρίζεται μέσα από την ομάδα των μαθητών μας.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι αυτό είναι το συμπέρασμα με τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Στην ουσία, η επαλήθευση των ερευνητικών ερωτημάτων περί αλληλεπιδράσεων των μαθητών σε ανοιχτού και κλειστού τύπου λογισμικά ήταν αναμενόμενη, καθώς είναι ένα αντικείμενο που ήδη έχει ερευνηθεί, και ήρθε προς ενίσχυση και υποστήριξη των μέχρι τώρα ευρημάτων. Το συμπέρασμα όμως για το πώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τις εκπαιδευτικές συνθήκες είναι εύρημα που, αν και σαφώς υπάρχει και είναι γνωστό στην επιστημονική κοινότητα, προέκυψε για εμάς, μέσα από τους δικούς μας αναστοχασμούς, αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις, χωρίς αρχικά να το συμπεριλάβουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Παρά το γεγονός, ότι η εργασία αυτή διεξήχθη σε προπτυχιακό επίπεδο, με όλα τα κενά, τις ελλείψεις, τα λάθη και τις αστοχίες που συνεπάγεται αυτό, νιώθουμε ότι είναι πολύ σημαντικό, τουλάχιστον για εμάς και το επαγγελματικό μας μέλλον, ότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ένα συμπέρασμα για την εκπαιδευτική μας ταυτότητα. Μάλιστα, αποτελεί συμπέρασμα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Στην ουσία, αυτό που αντιληφθήκαμε πλήρως ότι έχει σημασία είναι, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέλει πραγματικά να γίνει και να μάθει να λειτουργεί ως ερευνητής του εκπαιδευτικού έργου του και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας· να καλλιεργεί μέσα του τη δύναμη να αναστοχάζεται και να αυτό-αξιολογείται με σκοπό να κατανοήσει ποια συμβολή έχει ο ρόλος του στην εκπαίδευση και κυρίως να μη μεταφέρει τις ευθύνες του στους μαθητές του.

Βιβλιογραφία:

1. Αυγητίδου, Σ.(2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
2. Βοσνιάδου, Σ.(2006) *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
3. Γκότοβος, Α. (2002) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση Επικοινωνία Και Κοινωνική Μάθηση Στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
4. Kalatzis M. & Cope B. (2013) *Νέα μάθηση, Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
5. Μικρόπουλος, Τ.Α.(2004) *Εκπαιδευτικό λογισμικό, θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος,
6. Νικολοπούλου, Κ. (2014) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση-ένταξη, χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης,
7. Νίτσα, Α. (2015) *Συνεργατικές δραστηριότητες με τη Χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών σε παιδιά της Δ' Τάξης του Δημοτικού: Μελέτη της ποιότητας της επικοινωνίας*, Διπλωματική εργασία. ΤΠΕΕ, Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Σφυρόερα, ΕΚΠΑ, ΤΕΑΠΗ
8. Siegler, R.S.(2006) *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
9. Tomlinson, C.(2010) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
10. Τσάφος, Β.(2014) *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
11. Τσάφος, Β.(2014-2015) *Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΤΕΑΠΗ

Διαδικτυακή Βιβλιογραφία

1. Κόμης, Β. *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδασκαλία και τη Μάθηση*. Ανακτήθηκε την Τρίτη, 11 Απριλίου 2017 από <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1423/>
2. Χοντολίδου, Ε. (2004) *Διδασκαλία σε ομάδες*. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, <http://www.kleidiakaikantikleidia.net/book28/index.html>
3. Σφυρόερα, Μ. (2004) *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών <http://www.kleidiakaikantikleidia.net/book26/book26.pdf>
4. Τσάφος, Β. *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. <http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%A%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>
5. Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. *Η ομιλία μεταξύ των παιδιών, ως παράγοντας υποστήριξης της μάθησής τους* www.pi-schools.gr/preschool_education/articles/omilia_paid_par_ypos_math.doc
6. Τσάφος, Β. *Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης* http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena08_%CE%A4%CF%83%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%95%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC.pdf
7. Κακλαμάνης, Θ. *Συνεργατική Μάθηση και ΤΠΕ στην εκπαίδευση* <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos10/130-144.pdf>
8. Σφυρόερα, Μ. *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και παιδαγωγικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε την Τετάρτη, 05 Ιουλίου 2017 από <https://eclass.uoa.gr/courses/ECD152/>
9. Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000) *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»* <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>

Παράρτημα

Απομαγνητοφωνήσεις

Αερόστατο- Αντιγράφο

Ομάδα Α

Δεν μιλούν καθόλου μεταξύ τους για πολλή ώρα, Ζητάνε βοήθεια όταν έχουν πρόβλημα με το ποντίκι (το ποντίκι έχει μικρό καλώδιο και φτάνει καλά δίπλα στον υπολογιστή

A1: Θα πατάμε αυτό και θα το βρίσκουμε

Εκπαιδευτικός: Θα παίρνεις το ποντίκι και θα διαλέγεις γράμματα

A2: οικογένεια (τα κάνει μόνη της, κάνει ένα λάθος)... πού είναι;

Ερ2: μήπως το βλέπεις A1; Βοήθησε την A1.

A1: Ναι. (το πατάει)

A2: το βλέπεις;

Ερ2: εγώ το βλέπω, εσύ;

A1: το βλέπω, τέλειωσε. Εκπ

Δεν μιλούν. Τελειώνουν και φεύγουν.

Ομάδα Β

Ερ1: Θα ψάχνετε μαζί

B2: ψάρι... ψ

Έρρικα: Ναι

B2: Η σειρά μου

B2: τι γράφει;

Ερ1: τ....τόπι γράφει

B2: τόπι; Έτσι λέγεται στα αλβανικά

Ερ1: και στα αλβανικά η μπάλα λέγεται και τόπι

B2: στα αλβανικά λέγεται τόπι στα ελληνικά μπάλα

.....

B2: το άλλο είναι

B1: ναι ξέρω

B2: μπράβο σου

B1: τι λέει; Τεράστια λέξη

Ερ1: οικογένεια

Β1: αυτό εδώ

Β2: εκεί

Ερ1: μπράβο

Γ' ομάδα

Ερ1: έλα εδώ Στέφανε

Γ1: Ήρθε η σειρά σου

Ερ1: κοιτάζτε πως έχει αυτό το παιχνίδι. Έχει μια λέξη και μια εικονίτσα. Η λέξη γράφει την εικονίτσα και από κάτω προσπαθούμε να βοηθήσουμε τη χελωνίτσα να τα γράψει εντάξει; Γ1 τι κατάλαβες;

Γ1: ναι

Ερ1: Το κατάλαβες Γ2;

Γ2: ναι, τι θα κάνουμε;

Ερ1: θα διαλέγουμε τα γραμματάκια από εδώ και θα τα βάζουμε πάνω

Σε ποιο γραμματάκι είσαι; Δείξε το μου

Γ2: εδώ

Ερ1: όχι, κοίτα, κοίτα

Σε ποιο γραμματάκι είσαι; Ότι βλέπουμε το γράφουμε πάνω.

.....

Ερ1: Σε ποιο είσαι κοίτα εδώ;

Γ2:εδώ

Ερ1: ωραία μετά ποιο είναι;

Γ1: Αυτό εδώ

Ερ1: ωραία που είναι;

Γ1: αυτό , αυτό

Ερ1: Ωραία, ο επόμενος..

Γ1: σειρά σου Γ2

Ερ1: για να δούμε, είναι μία

Γ1: γιαγιά (γελάει)

Ερ1: Με αυτό το κουμπί βρίσκουμε ποιο γραμματάκι θέλουμε και το πατάμε

Γ2: εντάξει

Ερ1: φέρε το χέρι σου

Γ1: εδώ

Ερ1: εκεί

Ερ1: όπα, όπα, εδώ. Με το χεράκι σου διαλέγεις αυτό το γράμμα, για πάτησέ το.

Μπράβο

Γ2: από κει από κει, το βρήκα

Ερ1: Το επόμενο, με τη σειρά πάμε, όποιο βλέπεις το βάζεις

Γ1: όχι, νο από κει, από κει ναι

Γ2:πατάω αυτό;

Ερ1: ναι μία φορά, πάτα το βάζουμε όπου είναι

Γ2: Αυτό τι κάνει;

Ερ1: Μόνο αυτό το κουμπί, όχι μαζί

Γ1: Από κει από κει

Ερ1: Πάμε έλα, δεν πειράζει

Γ1: ναι, ναι, ναι

Ερ1: Μπράβο

Γ2: αυτό τώρα;

Ερ1: ωραία

Γ1: ωραία

Ερ1: μπράβο

Γ1: νίκησες

Ερ1: κατάλαβες περίπου; Θα κάνεις και την επόμενη φορά

Γ2: παίζουμε παιχνίδι

.....

Γ2: τον κύκλο

Γ1: ξέρω ποιο είναι

.....

Ερ1: ωραίο

Γ1: ωραίο

Γ1: από κει, από κει, ναι, ναι, ναι

Ερ1: δε βλέπει όμως. Ωραίο

Γ1: ναι

Γ2: έλα

Ερ1: τέλεια, μπράβο, πάμε επόμενο

Γ2: πότε θα πάμε

Ερ1: τώρα σε λίγο

Γ2: τελειώνει το παιχνίδι; Τελειώνει το παιχνίδι;

Ναι σε λίγο

Γ2: Έλα Μαρία δικά μου είναι

Ζ1: Εντάξει

Γ1: α, ναι ναι

Ερ1: Τι Γ2, έλα Γ2

Γ1: Ναι

Ερ1: μια πάνω του, μια μπράβο

Γ2: το βλέπω

Γ1: όχι όχι

Γ2: από κει

Γ1: νίκησες, η σειρά μου. Άλλη φορά

Ερ1: ωραία

Γ1: ωραία

Ερ1: πάμε

Γ1: πάμε

Γ2: είναι άλλο;

σπίτι

Ερ1: ωραία

Γ1: ωραία

Γ2: μπράβο

Ερ1: τέλεια.... Επόμενο

Γ1: όχι

Ερ1: για να δούμε θα το βρει;

Γ1: όχι

Γ2: το βρήκα, δε θέλω βοήθεια

Εντάξει

Γ1: από κει

Γ2: Ντέιβιντ δε θέλω βοήθεια

Ερ1: εντάξει, ότι θέλει

....

Ερ1: ωραία, πάμε, αυτό είναι το τελευταίο

Γ2: αυτό είναι το τελευταίο

Ερ1: Τέλεια

Ερ1: τέλος. Γ2 θες ένα τελευταίο;

Γ2: ναι

Ερ1: ωραία πρόσεχε το κουμπάκι, πάτα το άλλη μία

Γ2:Ναι

Ερ1: Ωραία

Νηπ: Μπράβο αστέρι μου

Γ1: η κυρία λέει μπράβο αστέρι μου

Ερ1: ναι

Γ2: μη με πειράζεις Ντέιβιντ

Ερ1: ναι, ωραία

Τέλος. Ευχαριστώ πολύ που ήσασταν εδώ. Διάλειμμα τώρα.

Ομάδα Ε

Ερ1: λοιπόν, εδώ έχουμε μια εικονίτσα και εδώ(δίπλα) γράφει τον τίτλο της εικόνας αυτής, το όνομά της.. ποιο λέτε να είναι το όνομα της; Τι βλέπετε να δείχνει;

Ε1: η γιαγιά μας η καλή που αγαπώ..

ερ1: ωραία, τι βλέπετε;

Ε2: μια γιαγιά

ερ1: ωραία, οπότε ο τίτλος της εικόνας είναι γιαγιά. Βλέπουμε λοιπόν μια εικόνα και δίπλα μας λέει το όνομά της. Μπορούμε να βρούμε τι λέει εδώ; Ποιο είναι αυτό το γραμματάκι;... αυτό είναι το γράμμα γ όπως λέμε Γιώργος. Ωραία.. αυτό ποιο γραμματάκι είναι;

Ε1: το Στ2

ερ1: το Στ2 πολύ ωραία... και αυτό ποιο είναι;..... το α..ας διαβάσουμε τώρα τι γράφει εδώ.. γι και α γιαγιά.... Όποιο γράμμα βρίσκουμε από πάνω , πρέπει να το βρίσκουμε κάτω στη σειρά.. με το ποντίκι μας παίρνουμεποιο γραμματάκι

βλέπεις εδώ ;

E2: το γ

ερ1: ωραία... παίρνουμε το ποντίκι και με αυτό το δακτυλάκι το πατάμε.... Πάτα το...

είδες μπήκε! Ποιο γραμματάκι είναι μετά;

E2: εε μετά είναι το μπαστούνάκι... αυτό!

ερ1: ωραία... ποιος θα το πατήσει;

E2: εγώ!

ερ1: ωραία.. πάτα το! Με το δακτυλάκι σου πατάς το κουμπάκι... το κουνάς λίγο το βρίσκεις και το πατάς.. πάρε το ποντίκι κούνα το λίγο και πήγαινέ το πάνω στο γράμμα που θες και πάτα το... αα! Είδες μπήκε! Για πάμε στο επόμενο...

E2: είναι αυτό...

εκπ: πώς το λένε αυτό;.... το λένε α. πάμε να το πατήσουμε.. (το πατάει). .. πάρα πολύ ωραία.. ποιο είναι το επόμενο;

E2: μετά είναι αυτό..

ερ1: πολύ ωραία... πάμε..

E1:και τώρα πάλι τα ίδια..

ερ1: ωραία.. έχει δύο ίδιες συλλαβές... για και για.. γιαγιά... ποιος θα το πατήσει τώρα;

E1: εγώ...

ερ1: ωραία... ψάξε να βρεις και το επόμενο ποιο είναι..

E1:αυτό είναι ..

E2: κι άλλο ίδιο.. κι έχει και μετά κι άλλο που δεν είναι σαν ίδιο απλώς έχει ίδιο κύκλο και κάτι άλλο..

ερ1: ναι έχει και τόνο το άλλο.. πάμε και το τελευταίο;

E2: είναι το γράμμα....

ερ1: ποιο γραμματάκι είναι;

E1: εεε είναι σαν κι αυτό αλλά..

ερ1: αυτό είναι τόνος που έχει από πάνω... αλλά με ποιο γραμματάκι μοιάζει πιο πολύ;

E2: μοιάζει με αυτό..

ερ1: μπράβο... πάτα το

E1: μοιάζει λίγο με αυτό... δεν έχει αυτό τον τόνο από πάνω..

ερ1: δεν πειράζει.. εμείς τον βάζουμε γιατί τονίζεται... ααα μπράβο... τώρα τι βλέπετε εδώ;

E1,E2: πιρούνι, πιρούνι..!

ερ1: αα πολύ ωραία... μπορούμε να το διαβάζουμε; Εδώ γράφει το όνομά του..

E1:πι-ρου-νι

E2: το βρήκα...

ερ1: πάτα το.. Ντενίσα προσπάθησε να βρεις το επόμενο..

E1: ναι το βρήκα..

E2: με τη σειρά.. πρώτα εγώ και μετά η Ντενίσα..

ερ1: ωραία.. ποιο είναι; Μπορείς να το βρεις;

E2: είναι το ρ..

ερ1: ωραία..

E2: τώρα η σειρά σου... τώρα είναι ένας κύκλος.. αυτός.... Μετά μοιάζει... με το γράμμα αυτό που δεν έχει πάνω αυτό..

ερ1: μπράβο.. ωραία.. έχει τον τόνο πάνω γιατί φωνάζει εκεί η λεξούλα... πιρούνι..

E2: τώρα η σειρά σου.. είναι ένα γράμμα που είναι κλειστό... αυτό..

E1: το πάτησα..

ερ1: το επόμενο ποιο λέτε να είναι;

E1: αυτό..

E1: τώρα... σπίτι, σπίτι

E2: τώρα η σειρά σου... είναι σαν ένα παγκάκι

ερ1: ναι είδες... είναι σαν να ξεκινάει η λέξη παγκάκι...

E1: κι αυτό είναι σαν κουρτίνα

E2: και είναι σαν μια κούνια χωρίς αλυσίδα που έπεσε... και πόδια.! Κι αυτό είναι που δεν έχει μια γραμμούλα

E1: κι αυτό είναι σαν άνθρωπος που έχει τίποτα... μόνο πόδια λίγα

E2: κι αυτό μοιάζει σαν μια κάλτσα.. τώρα είναι

E1: αυτό μοιάζει σαν παπούτσι...

ερ1: τώρα ποιο είναι;

E2: είναι αυτό που μοιάζει... είναι αυτό που μοιάζει.. πάτα το εσύ Ντενίσα γιατί εγώ το πάτησα

E1: αυτό το έχω..

ερ1: και μετά ποιο είναι το τελευταίο

E2: είναι αυτό.. είναι εύκολο

E1: αα τίγρης... ωραία... Z1' αρέσουν τα τιγράκια.. και μετά έρχεται το λύκο

ερ1: πάμε να την γράψουμε...πως ξεκινάει η λέξη τίγρης...

E2: με τ..

ερ1: μετά ποια φωνούλα είναι;

E1: αυτή..

ερ1: με την φωνούλα Z2 λοιπόν... πολύ ωραία.. E1 μπορείς να βρεις το επόμενο;

E2: αυτό είναι πάντα το.. στο πήρα.. πάντα το

E1: (το πατάει)

ερ1: πολύ ωραία εκπ

E1: καθόλου δεν έχει αυτά τα από πάνω (μάλλον εννοεί τον τόνο)

ερ1: μετά ποια φωνούλα είναι...

E1: μετά είναι αυτή η φωνούλα

ερ1: η φωνούλα ρ..

E2: δείχνει μια χελώνα.

ερ1: αυτός είναι ο φίλος μας που τον βοηθάμε να γράψουμε την λέξη

E2: μετά είναι αυτό.. ξέρω... είναι... νομίζω ότι το βρήκα...

ερ1: E! θέλεις να την βοηθήσεις;

E2: είναι σαν αυτό

E1: ναι το βρήκα, να το!

ερ1: συμφωνούμε;

E1,E2: ναι

E2: τώρα η σειρά μου

ερ1: ωραία.. το επόμενο;

E1: αυτό! Μοιάζει σαν ένα γάντζο του κάπτεν χουκ! Το έβλεπα...

ερ1: πάρα πολύ ωραία..

E2: τι θα δείξει; αα ψάρι, χρυσόψαρο.. το 'χα μάθει.. το ξέρω.... Γράφει χρυ-σο-ψα-ρο.

ερ1: μμμ

E1: γράφει χρυσόψαρο

ερ1: ποια φωνούλα βλέπετε πρώτη; E1,

E2: αυτό!

ερ1: ξέρετε πως ακούγεται αυτή η φωνούλα; Είναι η φωνούλα ψ..

E2: ψψψ... σαν φίδι

ερ1: μπράβο

E1: φίδι.. έτσι

ερ1: η επόμενη φωνούλα;

E2:εε αυτό..

E1: αυτό!

E2: δεν έχει αυτή τη γραμμούλα.. δεν την δείχνει..

ερ1: η γραμμούλα είναι ο τόνος δεν πειράζει...

E1: αμα το τελειώσουμε αυτό πάνω.. μετά είναι..

E2: το βρήκα.

ερ1: ωραία..

E2: η σειρά σου... είναι αυτό... εύκολο είναι..

.....

ερ1: ποια φωνούλα είναι αυτή; Δεν έχει τύχει μέχρι τώρα.. δεν πειράζει..

E1: (το γράφει)

ερ1: ωραία... τώρα αυτή είναι η τελευταία μας λέξη.. τι λέτε να λέει εδώ;

E2: οικογένεια.. οι-κο-γε-ναι-α

ερ1: πολύ ωραία... για πάμε να την γράψουμε..

E1: είναι ένας μπαμπάς και το παιδί και μετά ένα άλλο παιδί..

ερ1: αυτό λοιπόν είναι το όνομα αυτής της εικόνας... είναι ο τίτλος της...

E2: τώρα η σειρά σου... είναι αυτό!

ερ1: το βρήκες E1;

E1: ναι

ερ1: ωραία πάμε στο επόμενο

E2: είναι αυτό... είναι εύκολο...είναι ένας κύκλος

ερ1: ωραία

E2: πάτα E1 η σειρά σου..

E1: και που είναι;

ερ1: σε ποια φωνούλα είμαστε;

E1: σε αυτό

ερ1: βρες το!

E2: εδώ είναι

ερ1: το βρήκες E1

E1: ναι , το βρήκα..

E2: όχι είναι αυτό.... Ναι αυτό ήταν

ερ1: κατάλαβες E1; Ήταν αυτό που ήταν σαν κύκλος.. πήγες στο πιο πριν εσυ..

E2: μετά είναι αυτό.

ερ1: αυτό λοιπόν... η φωνούλα γ.. πάμε..

E2: βρες το γ, εδώ είναι..

E1: είμαι εκατό φορές εγώ;

E2: όχι, στο λέω για να το προσπαθήσεις να το βρεις, όχι εδώ

ερ1: βρήκες αυτή την φωνούλα E1;

E2: έλα να το προσπαθήσουμε να το βρούμε μαζί.... και μετά μοιάζει με το 3...

E1: ναι με το 3

E2: αυτό!

ερ1: ωραία!

.....

E2: αυτό!

ερ1: μετά ποιο λες να είναι Ντενίσα; Ποια φωνούλα...

E2: λέει αυτό!

ερ1: που είναι αυτή η φωνούλα; (το δείχνει το παιδί) εδώ! Πολύ ωραία.. E1 δείξε μου που είναι αυτή η φωνούλα.. δείξε μου... που είναι;

E1: εεεε.... Εδώ..

ερ1: ωραία... μετά ποια είναι;

E2: είναι σαν κι αυτό.. είναι εδώ.

ερ1: μετά ποια φωνούλα είναι; Για προσπάθησε λίγο E1... πάμε να το βρούμε... μετά την φωνούλα Γ1 που βρήκαμε ποια είναι μετά; Βρες την από κάτω να την πατήσεις..

E2: δες από εκεί ποιο είναι...

E1: το βρήκα, το βρήκα

ερ1: πάτα το.... Πολύ ωραία... ποια είναι η επόμενη φωνούλα; Την βρίσκουμε προσεκτικά και την πατάμε...

E2: είναι αυτή

ερ1: πολύ ωραία.. και η τελευταία Ε1

Ε2: βρες την.. είναι ένας κύκλος... αυτή είναι Ε1..πάτα την..

Ε1: (το πατάει)

ερ1: πολύ ωραία.. και τώρα τελειώσαμε.

Ομάδα Στ

Ερ1: εδώ θα παίξουμε ένα παιχνίδι στο οποίο θα βλέπουμε μια εικονίτσα που δίπλα γράφει το όνομα της και εμείς πρέπει να βοηθήσουμε την χελωνίτσα αυτή να τη γράψει. Εντάξει; Αυτή η εικονίτσα τι λέτε να δείχνει; Πες μου..

Στ1:μια γιαγιά

Ερ1: πολύ ωραία, μπορούμε να διαβάσουμε τι λέει εδώ;

.....

ΣΤ2: ψάρι

Ερ1: ωραία.. μπορείς να βρεις ποια φωνούλα είναι αυτή; Τι γράφει εδώ; Μπορείς να βρεις με ποιο γραμματάκι είναι ίδιο από κάτω;

Στ1: αυτή

Ερ1: πολύ ωραία. Αυτή είναι η φωνούλα ψψψ..μετά ποια είναι.. το..

ΣΤ2: α..

Ερ1: ωραία. Η φωνούλα α... έχουμε την φωνούλα ψ και α... ψα..μετά;

ΣΤ2: αυτό

Ερ1: μετά ποιο λέτε να έχει;

(το πατάει)

Ερ1: πολύ ωραία. Και μετά ποιο λέτε να έχει;

Στ1: this..

Ερ1: τι δείχνει η εικονίτσα;

ΣΤ2: μια οικογένεια

Στ1: το κορίτσι αυτό... αυτά είναι μπαμπάς.. αυτά είναι μαμά

Ερ1: μπράβο.. κι όλοι μαζί λέγονται οικογένεια.. αυτή τη λέξη γράφουμε εδώ

ΣΤ2: οπ!|

Ερ1: οπ είναι λάθος.. δεν πειράζει πάμε να το προσπαθήσουμε

.....

Ερ1: για κοιτάξτε προσεκτικά...

.....(πληκτρολογούν)..

Ερ1: τέλεια. Τώρα μπορούμε να καταλάβουμε τι δείχνει η εικόνα; Άννα μαρία
μπορείς να μας πεις τι δείχνει; Και στα αγγλικά Στ1 θες..

ΣΤ2: γάτα

Ερ1: όχι γάτα.. τι δείχνει; Μια..

.....

Ερ1: για δες τε τα γραμματάκια.. ποιο είναι το γραμματάκι που αρχίζει; Ποια είναι
αυτή η φωνούλα;

.....(το πληκτρολογεί)

Ερ1: Άννα μαρία; Ελα..

.....

Ερ1: βοηθείστε την... εε..άμα θέλει βοήθεια βοηθείστε την..
ωραία...

ΣΤ1: ωραία.. μετά είναι αυτό. Μετά... αυτό... .. αυτό... και μετά αυτό..

Ερ1: περίμενε λίγο Ιουλιέτα.. δεν βλέπει καλά..

Στ1: αυτό

Ερ1: για πάντα το.. και θα δούμε Στ1 είναι σωστό ή όχι...
(το πατάει)

Ερ1: απ! Προσπάθησε ξανά.. tryagain..

ΣΤ1: αυτό;

Ερ1: οκ

ΣΤ1: αααα! Yes!

Ερ1: κι άλλο ένα.

ΣΤ1: εεε... this |

Ερ1: τέλεια.. πάμε σε ένα άλλο

ΣΤ2: σπίτι

ΣΤ1: αυτό είναι σπίτι του μαμα του μπαμπά του κορίτσι...

.....

Ερ1: τέλεια, πάμε στο επόμενο...

ΣΤ2: πιρούνι!

....

ΣΤ2: δεν μου κολλάει αυτό

Ερ1: δεν πειράζει..θα το φτιάξουμε μόλις έρθει η σειρά σου..

.....

Ε1: εε ναι...ναι.. εε όχι όχι..

Ερ1: αυτό είναι τόνος..δεν μας πειράζει

Στ1: αυτό...;

Ερ1: έχει τόνο αλλά δεν πειράζει

Β2 : έχει δύο... ένα και ένα ακόμα..

Ερ1: περίμενε λίγο γιατί δεν βλέπει καλά

ΣΤ1: εκείνο!

Ερ1: πολύ ωραία, μπράβο

ΣΤ1: yes! This... is this,this, this....

A: what is this?

Στ1: ντενίσα! Δενβλέπω.. εγώθέλω...

Γ1: αυτό είναι παιχνίδι;

Ερ1: ναι

ΣΤ2: εγω θέλω

Ερ1: έλα

.....

Ερ1: αυτή είναι η τελευταία...thisisthelastone..

.....

Ερ1: τέλεια!

Στ1: αυτά είναι του friends,αυτά είναι του μαμά, αυτά είναι του μπαμπά

Ε1: αυτό είναι αγόρι και αυτό κορίτσι

Στ1: αυτά είναι του ντείβιντ, αυτά είναι αννα μαρία

.....

Ερ1: και τώρα τελειώσαμε.. θα έρθει κάποια άλλη ομάδα

Ομάδα Ζ

Ερ2: θα παίξουμε ένα παιχνίδι που σας δίνει μια εικόνα και μία λέξη και εσείς

πρέπει να γράψετε την λέξη. Θα πατάτε.. έχει τα γράμματα και τα διαλέγετε.. έχετε

να γράψετε αυτή τη λέξη.. ποια λέξη λέτε να είναι;

Z1: το όνομά μου;

Z2: μια γιαγιά

Er2: γιαγιά!

Z2: όχι.. το έκανες καταλάθος.. δεν έπρεπε να το πατήσεις.. πάτησέ το.. ναι... και το άλλο κάτω.. όχι το όνομά σου...

Z1: ναι σωστά!

Z2: εε

Z2: ξέρωωω! Με αυτό..... όχι.... Έκανες καταλάθος μαρία; μπροστά από τα μάτια σου..... δεν το πάτησες καλά.

Z1: ποιο;

Z2: αα δεν το βλέπεις καλά.. δεν το πάτησες.....

Z1: τώρα τι θα κάνω;

Z2: εγώ δεν το κάνω.... Η γιαγιά έχει αυτά τα γράμματα.....

Z1: μετά... Α! Α! σταθείτε..

Z2: το πρώτο;.... σωστά!

Z1: το έκανα!

Z2: ωωω δεν μπορώ να το πατήσω..

Er2: ωωω δεν πειράζει έχεις βοηθό.

Z1: θα σε βοηθήσω.. πως θα τα σβήσουμε;

.....

Z1: να βοηθήσω;

Z2: δεν νομίζω

Z1: δεν ξέρεις το όνομα μου τότε, δεν σε έχω φίλη.....αααα επειδή το ξέρεις αυτό το πράγμα;

Z2: το ξέρω..

Z1: κοίτα!

Er2: το έκανε όλο; Πάτα μια φορά το κουμπί

Z2: το κάνω... πιρούνι..

Z1: πιρούνι ή κουτάλι

Z2: δεν ξέρω, αλλά...

.....

Z2: πιρούνι...

.....

Z1: καλέ που είναι αυτό;

Z2: που είναι;.... καλά ντάξει..... πως θα το κάνεις;..... σειρά μου

Z1: κοίτα! Εεεε!

Z2: σειρά μου! Δεν έκανα τίποτα..

Z1: εε...εε...ει! Έχει την τίγρη!

B1: έκανες το πιρούνι;

Z1: ναι

Er2: τέλεια

Z1: τώρα είναι τίγρης

A1: μπορώ να δω το μαλλί σου;

Z1: δύσκολο δεν είναι;

Z2: που είναι αυτό;

Z1: αυτό; Να το!... όχι αυτό δεν είναι

Z2: έκλεισε.

Er2: δεν πειράζει

Z1: που είναι αυτό;

Er2: ψαξτο!

Z1: θα μου το δείξεις που είναι;

Er2: ορίστε

Z1: δεν το έβρισκα..... Ένα ψαράκι

Z2: εύκολα.. γρήγορα είσαι..... ψάρι.... Εγώ περιμένω χελωνίτσα..... γατούλα ή
σκυλάκι

.....

Z2: να βρούμε τα γράμματα..γραμματούλες.... εγώ είμαι ο μπαμπάς κι η μαρία η
μαμά..

Z1: το ξέρω!

Z2: η σειρά μου

Z1: αυτή δεν θα κάνει;

Er2: τώρα εσείς παίζετε, θα παίξει μετά η στέφανι..

Z1: (στη Στεφανί) έλα κάτσε στη θέση μου..

Z2: στέφανι έλα κάτσε..

Z1: στέφανι έλα κάτσε.

Z2: και να παίζεις... μετά από εμένα είσαι εσύ.

Z1: και μετά εγώ

Z2: με έσπρωξε!

Z1: να προσέχεις λίγο εντάξει;

Z2: σειρά σου... εσύ είσαι σπίτι..

Er2: κάτσε να κάνει άλλο ένα η μαρία..μισό λεπτό

Z2: σε δυομισι τελειώνει..

Z1: εε το πήγα.. το πήγα! Εκεί, εκεί!

Z2: παίξε μαρία, εσύ είσαι σπίτι... εσύ προσέχεις τα παιδάκια..

B2:να σου πω κάτι.. εσύ πρέπει να το κάνεις όλο..

Z2: και εγώ το κάνω καλά.. δεν το κάνω καταλάθος..

Z1: το ξέρω πρέπει να το κάνω όλα μου είπε

Z2: δεν μπορείς όλα

Z1: όταν τελειώσει.... Για να δούμε τώρα με ποιο θα αρχίσει

Z2: με τη Στέφανι..

Z1: κέρδισες

Er2: κερδίσατε;

Z2: η μαρία κέρδισε

Er2: όλες κερδίσατε μαζί.

Baby-Pedia Επαγγέλματα

Ομάδα Α

A1: τι είναι αυτό; Καραγκιόζη θα παίξουμε. Θα παίξουμε Καραγκιόζη;

Εγώ: Θα παίξουμε ένα παιχνίδι

A2: που δεν είναι καραγκιόζης.

A1: Α, γιατί βλέπω παράγκες

Εγώ: όχι αυτό είναι πίνακας ζωγραφικής. Κάτι άλλο θα παίξουμε. Από εδώ άμα βάλετε το δάχτυλό σας κουνάτε το βελάκι, είναι αφής. Βάλε το δάχτυλό σου να δοκιμάσεις.

A2: θέλω κι εγώ.

Εκπαιδευτικό: Άμα βάζετε μαζί δε δουλεύει. Ακούτε, ότι γράφει στο λέει, για να μπορείς να διαλέξεις ότι θέλεις.

Ποιο θέλετε; Αυτό;

A1: Παζλ, παζλ, παζλ

A1: διάλεξα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ : Αυτό;

A1: όχι με τη γατούλα.

Εκπαιδευτικός: Πρέπει να διαλέγετε να βάζετε τις εικόνες σε σωστή σειρά για να βγει.

A2: πάτα

A1: που;

A2 εκεί

....

A2: πάτα αυτό το πλήκτρο

.....

A2: δε μπορώ μπορείς εσύ;

A1: ναι, που να το βάλω;

A2: Εκεί

A2: μπράβο σου.

A1: εσύ φύγε δεν παίζεις, η Ευαγγελία δε σε θέλει.

....

A1: B1, άσε άσε

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: το κάνατε όλο;

A2: βγήκε

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: δώσε να κάνει και ο A1.

A1: έχει και τη εικόνα εδώ να βλέπουμε, είναι αστροναύτης

Ο A1 προσπαθεί.

A1: A2 δώσε μου εμένα να προσπαθήσω, έχει την εικόνα. Δε βλέπεις την εικόνα.

Πως θα το φτιάξεις;

A2: να βάλουμε άλλο;

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: διάλεξε εικόνα διάλεξε εικόνα διάλεξε εικόνα

A2: Σε διάλεξα.

.....

A1: φύγετε από εδώ.

A1: A2 κάνει λάθος, τα γύρω παιδιά γελάνε.

A1: φύγετε από εδώ. E2 παίξε σοβαρά τώρα.

A2:ελα είμαι εδώ

.....

A2: είμαι μάγισσας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: αλλάξατε παιχνίδι;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: Ο E1 βρήκε αυτά τα δύο και εγώ όλα τα άλλα

.....

A1: αφήστε μας λίγο σε ησυχία, πήγαινε στο ζευγάρι σου

.....

A1: πάτα εδώ, πάτα εδώ..

Στ1: ξέρω, για μωρά είναι το παιχνίδι

A1: δώσε μου, δώσε μου, μισό λεπτό Σου είπα να πατήσουμε E2; Πάτα εδώ

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: Κτηνοτρόφος

A2: το ξέρουμε

A1: η κυρία είπε να τελειώσουμε.

Ομάδα Β

B1: εγώ θέλω να κάθομαι εκεί

B2: δε θέλω την Άννα μαρία

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: δεν ξέρω βρείτε τα

Δ1: θα κάθομαι να βλέπω

Στ1: κι εγώ

.....

Η Β1 έφυγε, της προτείνω να ξανά πάει

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: διαλέγετε μαζί παιχνίδι και παίζεται

B1: χάχα, θέλω να παίξω κι εγώ

B2: Σσσς

...

B1: τελείωσες;

B2: περίμενε

.....

B2: Ευαγγελία έλα λίγο, πως παίζεται αυτό;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ποιο;

B2: Ελάτε στο κατάστημά μου να βρείτε το σωστό κλειδί

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: Στ1 δεν καταλαβαίνετε πατάτε το πράσινο κουμπί για βοήθεια

B2: Θέλω το ίδιο με του χάρι

E1: Στ1 δε βρίσκεις τα ίδια κλείνουν

.....

Τα κάνουν λάθος. Η Β1 γελάει

B2: ναι το βρήκα

...

B1: μπράβο Β2

B2: σταμάτα, όταν λέω σταμάτα σταμάτα

.....

B1: χάσε

E1: Που είναι:

B2: Δεν τα έχουμε γιατί τα βρήκαμε

E1: Δε τα θυμάμαι

B2: Τα θυμάσαι σου είπα

B1: σταμάτα Ε1

E1: πάντα και θα κάνει Μπαμ

B1: δε θα κάνει.

B2: το βρήκα, κέρδισα

B2:θέλω να ξανά παίξω

B1: κι εγώ

B2: όχι θα το αφήσουμε έτσι να το δει η κυρία

Γ1: που κέρδισες;

B2: ναι

Γ2: πρέπει να βρεις τα ίδια;

B2: ναι

Γ2: βάλε αυτό με αυτό, σε παρακαλώ

B2: όχι

B2: δε μπορείς να παίξεις B1 , μπορούμε μόνο τρία

B1: γιατί;

B2: μπορούμε μόνο τρία.

B1; μα δεν το 'χω ξανά κάνει

B2: σκασίλα μου

B2: σκασίλα μου

B1: μα...

B2: σκασίλα μου να μη μου πεις

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: τι λέτε;

B2: Δε θέλω. Και λέω σκασίλα μου, σκασίλα μου

B1: θα χάσει

B2: βρες αυτό εδώ

B1: που είναι;

B2: βρες το

Ομάδα Γ

Γ1: ξέρω τι θα διαλέξω

Γ2: αυτό; Πρέπει να βρω το ίδιο

Γ1:Γ2, πάντα το

Γ2: εγώ;

Γ1: Ναι

Γ1: πάτα εδώ

Γ1: Ναι

Γ1: έχασες

Γ2: παραιτούμαι

Γ1: έλα Γ2 η σειράς σου

Στ1: θα χάσεις τη σειρά μου

Γ2: όχι η σειρά μου, δεν έχω κάνει

Γ1: έλα πρέπει να βρεις ίδιο

Γ2: ουουουουου έχω θα κάνω το δύσκολο

Γ1: μπράβο, το βρήκες

Γ2: πρέπει να βρεις το ίδιο

Γ1: δεν πειράζει

Γ2: ουουουουουου μπράβο Γ1

Γ1: (κλαίει)

Δ1: είδες τι έκανες με τη Γ2, σήκω θα καθήσω εγώ

Γ2: έλα Γ1 μαζί μου εδώ

.....

Γ2: μπράβο Γ1. Πόσα έκανες;

Δ1: 5

Β1: Όχι 10

Γ2: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11, 11 έχει

Γ2: μπράβο Γ1

.....

Δ1: τώρα η Γ2 έχει σειρά

Η Γ1 φεύγει

Εκπαιδευτικός: Γ1 δε θα παίξεις άλλο;

Γ1: παίζει η Γ2

Ε2: πρέπει να βρεις το σωστό

Γ2: που να το πάω;

Γ2: οοο χάνω να παίξω κάτι άλλο;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: θες αυτό;

Γ2 είναι δύσκολό;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: Δεν ξέρω

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: μπορείς να με βοηθήσεις;

Όλοι: ναι

....

Δ1: είδες; Μπράβο Γ2

....

Γ2: κυρία πατάω κάποια κουμπιά αλλά δεν παίζει

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: τι ζητάει;

Γ2: αυτό

.....

Γ2: τελείωσα

Ομάδα Δ

Δ1:Β2 σε παρακαλώ, μόνο για μια φορά

Στ1:να του βάλουμε πουριά

Δ2:φτιάξαμε γιατρός

Δ1:έλα δεν είναι η σειρά σου..

Δ2:θα του βάλουμε πάνα

Στ1:εγώ δε φοράω πάνα

Δ2: πάνα είναι αυτό που φορά εσύ

Στ1: όχι εγώ δε φοράω

Δ1:συγγνώμη κυρία, θα έρθεις να μας βοηθήσεις;

Δ1:Είσαι μωρό;

Δ2:Εντάξυ άλλο παιχνίδι τώρα

Έλα

Δ1:Έπιαξες

Δ2:Ενταξει παίζε εσύ

Δ1:Ωραία

Δ2:Βάλε το ψαλίδι εκεί.

Δ2:Εντάξει έπαιξες εσύ

Δ1:Μια φορά εγώ μια φορά εσύ

Δ2:Ναι πάρε το εσύ, αυτό είναι δύσκολο

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: πιρούνα κοπριάς

Δ1: πιρούνα κοπριάς;

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: : πιρούνα κοπριάς; : πιρούνα κοπριάς;

Δ1: : πιρούνα κοπριάς

....

Στ1: μπορώ να παίξω κι εγώ

Δ1 είναι σειρά μας, τα κορίτσια

....

Δ1: χαζό, είναι χαζά το λαπτοπ, δεν έχουν ποντίκια, είναι χαζά, με πονάνε τα χέρια μου, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Γ2 αρέσει. Παίξε εσύ τώρα

Δ2 τι κάνω;

Δ1: έλα να σου πω, βάλε αυτό

Δ2: Β1..

Δ1: περίμενε Δ2, Δ2 εδώ, δεν καταλαβαίνεις

.....

Δ1: αυτό χωράει μόνο ένα, τα άλλα δύο

Δ2: ναι

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: χωράει μόνο ένα

Δ1: ναι άκουσες Δ2; Τώρα εγώ

Δ2: ξέρω χωρίς να ακούσω. Κέρδισα

Δ1: τώρα εγώ. Άλλο παιχνίδι

Δ2: ναι μια φορά εγώ και μία εσύ.

.....

Δ2: μπράβο

Δ1: γιατί μου είπες μπράβο

Δ2: το βρήκες

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: θέλεις να ξαναπαίξεις;

Όλοι: ναι

Ε1: αυτό, αυτό, αυτό, μπράβο

Ομάδα Ε

Ε1: Αυτό, αυτό, αυτό

Ε2: ναι, ναι

Ε1: αυτό

Ε1: ναι αυτό

Δ1 αυτό πάντα

Ε1: τώρα εσύ

Ε2: εντάξει

Ε1: μόνο αυτό

....

Όχι...

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ: θέλεις να ξαναπαίξεις;

Όλοι: ναι

Αυτό..

Ε1: περίμενε να κουνήσω αυτό το κολοπόντικο

Ε2:: ναι

Ε1:έλα πιαΕ2: εντάξει

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ θέλεις να ξαναπαίξεις;

Όλοι: ναι

....

Ομάδα Στ

Ο Στ1 παίζει. Ο Στ2 χειροκροτεί

Στ1: βάλε το και θα δούμε.

Στ1: κι εγώ ξέρω το μάγειρα. Αφού εκεί είναι πάρε το

Στ1: γιατρός

ΣΤ2: περίμενε την κομμώτρια

....

Στ1: κακό

ΣΤ2: ο τελευταίος;

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ Σωστά

ΣΤ2: δάσκαλος

ΣΤ2: με ποια ασχολείται;

Στ1: δεν άκουσα

Το ξαναβάζουν

ΣΤ2 όσοι φορούν στολή

Στ1: ο πυροσβέστης

Στ1: Ο δάσκαλος

ΣΤ2: Ο γιατρός

Στ1: Τιμωρήσαν το Χριστό(ακούει τη συζήτηση της παρεούλας)

Στ1: θέλω να παίξω κι εγώ

ΣΤ2 θέλεις να σου τον ντύσω μάγειρα;

Στ1: Να το καπέλο

ΣΤ2: Τώρα θα κάνω γιατρό

Στ1: εγώ

ΣΤ2:έλα ντύσου

.....

ΣΤ2:Το πάνω πάτα

Στ1: εγώ θα το κάνω, θέλω να παίξω

.....

Στ1: δεν ξέρω θα ρωτήσω τη γάτα..

ΣΤ2: τι έγινε; Δεν ξέρω τι πατάω

Στ1: μπράβο αυτό πάτα

...

ΣΤ2: αυτό πάτα καλέ

Δ1: εδώ τη φάρμα με την κατσίκα

ΣΤ2: στους υπολογιστές που έχει υπολογιστές

Στ1: όχι δε μπορώ

Φωτογραφικό υλικό παρεμβάσεων



